POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA
POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ
POLSKIEJ POŚWIĘCONY
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VII.

ZESZYT I. STYCZEŃ – LUTY 1937

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty" wraz z „Życiem Literackim":

rocznie . . . zł 10,—, numer pojedynczy „Polonisty" zł 1,50

półrocznie . zł 6,—.

Członkowie Tow. Polonistów Rzeczyposp. Polsk. otrzymują „Polonistę" wraz z „Życiem Literackim" z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista" Warszawa, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 7-00-83. Telefon Sekr. 12-60-77 Telefon Adm. 2-70-02. Konto czek. P. K. O. 24-195.

Konto czekowe Tow. Polonistów Rzpl. Polsk. w P. K. O. nr 68.

POLONISTA

W r o c z n i k u VII „P o l o n i s t y"

zamieścili swe prace:

Aker-Akrzyński T., Bandura L., Bandura M., Czapliński A., Dąbrowski S., Drogoszewski A., Garbaczowska J., Gryń Z., Kammer J., Kijas J., Kleinerman S., Klemensiewicz Z., Kossonoga W., Kulpa J., Kwaskowska W., Mandel A., Pęcherski M., Rychterówna K., Saloni J., Sawrymowicz E., Schipper H., Sienkiewicz L., Sivert T., Sobczak S., Spoczyńska H., Szelejewski J., Taklińska L., Tomiczek S., Znamirowska J.

POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VII.

WARSZAWA 1937

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

DRUKIEM ZAKŁ. GRAF. „BIBLIOTEKA POLSKA“ W BYDGOSZCZY

Dr Juliusz Saloni.

O prawa literatury w nauczaniu.

Entuzjastycznie przyjęta na zjeździe J. Kochanowskiego w r. 1930 zasada „Polska i polskość" jako oś programowa nauczania języka polskiego w szkole polskiej nie wzbudziła żadnych sprzeciwów również wtedy, kiedy przystąpiono do jej zastosowania w programach szkoły polskiej. Zdawało się, że nikt i nic nie poniesie tutaj szkody, że skoncentrowanie zainteresowań na własnej ojczyźnie może tylko przyczynić się do tym silniejszego związania z nią przyszłego obywatela. I w gruncie rzeczy nawet programy nie wzbudziły wątpliwości; zrodziły się one dopiero po raz pierwszy wtedy, kiedy przystąpiono do pierwszego wykonywania zasady, do zastosowania jej w podręcznikach szkolnych.

Nie wiem, czy znajdzie się wielu zwolenników tezy pewnego chwalcy stanu istniejącego, który twierdził, że błędy w podręcznikach są bardzo pożądane, ponieważ pozwalają na wyrabianie krytycyzmu młodzieży. Przychyliłbym się raczej do stanowiska, że podręcznik do nauczania języka polskiego powinien gromadzić materiał pod względem literackim wyłącznie pierwszorzędny. Tymczasem...

Już w czterech najniższych klasach szkoły powszechnej zaczęły się wyłaniać trudności. Przygotowanie czytanek dostosowanych do programu, żądającego rozszerzenia horyzontu uświadomień dziecka od rodzinnego domu na całą Polskę, okazało się niemożliwe, o ile autor chciał czerpać materiał czytankowy z istniejącej literatury dziecięcej. Trudności piętrzyły się coraz bardziej w miarę podwyższania się roku nauczania poza klasę czwartą szkoły powszechnej. Określona programem tematyczność nie miała albo żadnych, albo odpowiednio wartościowych rozwiązań. Co zrobić z władzami? z okręgami administracyjnymi? z organizacjami społecznymi? Jak wprowadzić w urbanizm? Jak zaznajamiać stopniowo z mechanicznymi warsztatami pracy? Skąd wziąć beletrystykę opartą o autentyzm opisowy miejsc, ziem, krajów, części świata, Polaków za granicą itd. Tymi trudnościami parali się autorowie czytanek dla szkół powszechnych.

Jeszcze większe trudności czekały autorów podręczników gimnazjalnych. I pomijam tu zagadnienie zasadnicze: czy i o ile właściwe jest rozszerzenie typu czytankowego na całe dziesięć pierwszych lat

nauczania języka polskiego, a więc mniej więcej do 17 roku życia; do tej kwestii prawdopodobnie jeszcze powrócę. Ale już sam dobór odpowiednich czytanek stał się problemem kwadratury koła. Skąd wziąć „odpowiednią“ literaturę? Kultura klasyczna w klasie pierwszej, kultura średniowiecza, renesansu, baroku w klasie drugiej, kultura lat 1700—1863 w klasie trzeciej... i znowu autentyzm... i znowu beletrystyka. Skądże to wziąć?

Materiał literacki istniejący albo nie nadawał się w zupełności do zużytkowania w podręcznikach szkolnych, albo wykazywał ogromne braki pod względem przystosowania do celów dydaktycznych, pod względem przystosowania do poziomu młodzieży, pod względem artystycznym itd. Konieczność dostosowania lektury do ściśle określonych tematów zmuszała do włączania w podręcznik szkolny utworów i wycinków, które nigdy nie spodziewały się tego zaszczytu, by stać się podstawą nauczania szkolnego. Ale i ta łatanina jeszcze nie pokryła całego zapotrzebowania. Nie było innej rady, jak tylko zacząć „odpowiednie“ czytanki na gwałt produkować; puszczono w ruch spryt i pieniądze, zaczęto zamawiać, żądać, „stalować“. Pracownie i gabinety artystów zamieniały się chwilowo na warsztaty chałupniczej tandety na zamówienie według szablonowego wzoru; gdzie jakaś trudność nie pozwoliła na zamówienie, sam składacz podręcznika zakasywał rękawy, dosiadał okulawiałego od kilkudziesięciu lat Pegaza i puszczał wodze własnej twórczości.

Cóż z tego rodzaju produkcji wyniknąć mogło? Nauczyciel dostawszy do ręki taki podręcznik dziwił się, potulnie milczał, zadawał, pytał, analizował, próbował prowadzić dyskusję. W pierwszej klasie szło to jako tako. Ale już w drugiej klasie rósł opór młodzieży, w trzeciej i czwartej uczenie na tych podręcznikach stawało się męką. Na robótkach grubą nicią szytych poznała się sama młodzież; zorientowała się bardzo szybko w tym, że cudaczne dziwotwory dostarczane jej w takiej masie przez podręcznik są nieszczerą grą, są napisane specjalnie dla niej, by ją o czymś poinformować, dostarczyć pewnych określonych wiadomości, a ich postać „beletrystyczna“ jest tylko i jedynie fałszem.

Nie zaprzecza tego faktycznego stanu rzeczy istnienie lektury uzupełniającej w programach. Dobór jej oparty albo na zasadzie historyzmu programowego, albo na zainteresowaniach młodzieży, w gruncie rzeczy nic nie poprawia; nie poprawia mianowicie faktu, że podstawą lektury w gimnazjum jest podręcznik z czytankami stanowiącymi w systemie literackim, dziś dla nas zrozumiałym, drugorzędną czy trzeciorzędną pseudoliteraturę.

O prawo literatury prawdziwej, o prawo poezji przychodzi nam więc upomnieć się dzisiaj. O prawo literatury istniejącej, stanowiącej dorobek

kulturalny ludzkości i narodu, tworzonej z głębokiej potrzeby twórczej, zadowalającej istotne humanistyczne potrzeby człowieka i do tych celów przeznaczonej. O prawo poezji wiecznej, niezmiennej i nieśmiertelnej, w której zawarła się treść najwartościowszych dążeń, marzeń, wahań, wstrząsów, rozkoszy i udręk człowieka.

Czy trzeba tutaj mówić truizmy o wartości kształcącej *Iliady, Odyssei, Antygony, Boskiej komedii, Hamleta?* Czy zdziwi kogoś domaganie się, by w polskim dorobku literackim zerwać wreszcie z preparowaniem bogactwa literatury około jakiegoś z góry obmyślonego zagadnienia? Czy uzasadniać szeroko, że jedynym wyznacznikiem doboru lektury dla młodzieży winna być wartość artystyczna utworu? Czy już w nauczaniu szkolnym nie powinno się wprowadzić i uświadomić młodzieży, że narodowość tkwi w prawdziwej rodzimej sztuce nawet tam, gdzie rzadko lub nawet nigdy nie pojawia się słowo „Ojczyzna"?

Dynamizm prawdziwej poezji i prawdziwej literatury jest czynnikiem określającym jej wartość w kształtowaniu osobowości człowieka. I jak literatura taka powstaje samorzutnie, tak też ona stwarza problemy i problemy narzuca. Przystosowywanie jej do założeń i zagadnień z góry ustanowionych uderza w same jej podstawy, narusza sens jej istnienia.

Wartości literatury nie wolno szukać w pewnej określonej dziedzinie, w jednym elemencie składowym dzieła; mieści się ona w jego całości, w nierozerwalnej, jednolitej całości tworu artystycznego. Traktowanie ideologiczne, fabularne — to znowu zasadnicze błędy metody, które mszczą się w dwojaki sposób: po pierwsze prowadzą do uwzględniania pierwszej lepszej ramoty, bo ona zawiera potrzebną ideologię czy fabułę; po drugie obniżają prawdziwie wielkie dzieło literackie do poziomu artykułu publicystycznego czy sensacyjnej literatury jarmarcznej, bo nie uwzględniają go w znaczeniu całości artystycznej.

Kształtować duszę młodego pokolenia w sferze wpływów twórczych o najwyższym napięciu i najwyższej wartości, przygotować do obcowania z tworem artystycznym w sposób, któryby nie deklasował go i nie poniżał, uzbroić w kryteria selekcji w powodzi produkcji literackiej zalewającej dzisiejszy świat — to jest nie tylko zadanie, to jest o b o w i ą z e k szkoły średniej. I o ile w dotychczasowych warunkach nie było nam to dane w całej pełni, to spełnienia tych postulatów oczekujemy od l i c e ó w o g ó l n o k s z t a ł c ą c y c h. W liceach tych literatura musi odzyskać należne prawa, musi wejść w skład czynników kształcących jako pozycja najważniejsza.

Dr. Jan Kammer.

Najnowsza literatura polska w szkole średniej.

Uwagi wstępne.

Zanim przystąpię do tematu, uważam za konieczność dokładniejsze określenie jego tytułu. Przez najnowszą literaturę polską rozumiem literaturę polską od wybuchu wojny światowej, gdyż nawet z naszej krótkiej perspektywy przełom literacki w tym momencie jest widoczny — i to literaturę tworzoną przez generację młodą z pominięciem autorów, którzy swą twórczością przedwojenną zdobyli już miejsce zarówno w historii literatury jak w szkole, chociaż niektóre ich utwory powstały w czasie wojny i po wojnie (Żeromski, Reymont, Berent, Sieroszewski, Staff i in.). Zaznaczam nadto, że uwzględniam przeważnie gimnazjum dawne, w którym praca nad literaturą najnowszą leży ugorem, ponieważ nowe gimnazjum ma ściśle określoną listę lektury najnowszej, która jednak nie jest jeszcze tak definitywnie ustalona, aby nie mogła być rozszerzona, czy nawet zmieniona; dlatego i omówiony poniżej kanon lektury najnowszej może być rozpatrzony w stosunku do nowego gimnazjum, a nadto uwzględniany jako celowo dobrany materiał w zakresie pracy kółek, świetlic lub nawet zorganizowanego czytelnictwa młodzieży.

Kiedy w czasach przedwojennych, czasach przełomu czy kryzysu nietylko gospodarczego, lecz także duchowego zaczyna się tworzyć i krystalizować światopogląd jednostki i zbiorowości na nowych podstawach i założeniach (idea państwowości, spółdzielczości i in.), niemałą w tym rolę odgrywa najnowsza literatura, a młodzież znajduje w niej materiał do rozważań, a niejednokrotnie i punkt wyjścia do rozwiązywania skomplikowanych i dręczących ją zagadnień życia współczesnego. Ale oprócz wartości wychowawczych ma literatura najnowsza także wartości poznawcze nie mówiąc już o artystycznych, które musi posiadać utwór omawiany w szkole, bo przez nią poznajemy lepiej przeszłość (rewizjonizm historyczny Kruczkowskiego, czy *Noce i dni* Dąbrowskiej) i rzeczywistość dzisiejszą (Morcinek, Wiktor).

I. Powieść. A. Powieść obrazująca przeszłość.

Ten dział powieści, który najłatwiej i najlepiej związać może polonista z lekturą klasową dzięki zbieżności chronologicznej tematów i który oprócz urozmaicenia lektury klasowej służyć może do jej pogłębienia i wzbudzenia zainteresowania, obejmuje rozmaite typy utworów. Należą tu przede wszystkim powieści o aktualnych tematach powstańczych, jak Kruczkowskiego *Kordian i cham* o powstaniu listopadowym i Choynowskiego *Kuźnia* o powstaniu styczniowym. Oba utwory zajmują się przygotowaniem do powstania bez kreślenia przebiegu powstania i w przeciwstawieniu do dawnej powieści historycznej ukazują nam oba wysiłki zbrojne od

wewnątrz, od strony społecznej i psychologicznej, kreśląc nie nadzwyczajne czyny bohaterów, lecz raczej warunki i podłoże ruchu, innymi słowy tło epoki. W powieści Kruczkowskiego bierność pokrzywdzonego społecznie ludu, niezainteresowanego w walce politycznej, która jego położenia nie zmieni, mogłaby wyjaśnić i uzupełnić pogląd Słowackiego na niezdolność narodu do czynu (aluzja do Słowackiego w śnie Czartkowskiego o Kordianie) oraz rzucić światło (chociaż nie bezpośrednie) na rozmyślania Krasińskiego w *Nieboskiej komedii* o rewolucji społecznej, a wypływająca stąd myśl o naprawie tych stosunków dopełnić program Mickiewicza o wewnętrznym doskonaleniu moralnym narodu. Oprócz tych zagadnień społecznych, aktualizowanych wejrzeniem w dzisiejsze stosunki społeczne, oświetlającym szczególnie odmienny stosunek wolnego ludu do walk o niepodległość w wojnie światowej, możnaby poruszyć zagadnienie formy powieści faktograficznej, czy dokumentarnej, jaką jest powieść Kruczkowskiego. *Kuźnia* Choynowskiego, odznaczająca się epickim spokojem i szlachetną prostotą przy dużej plastyczności, mogłaby być wyzyskana przy wprowadzaniu do literatury związanej z rokiem 1863.

Dawniejszej epoki dotyczą powieści historyczne Kossak-Szczuckiej (w. XVI—XVII): *Złota wolność* oraz zbiór nowel *Wielcy i mali*, przedstawiające tło obyczajowe oraz konflikty społeczne na tle różnic wyznaniowych na Śląsku cieszyńskim, mogłyby uzupełniać obraz kultury polskiej XVI i XVII wieku oraz stanowić punkt wyjścia do rozważań aktualnych n. t. dzisiejszych stosunków, ale zacieśnienie tematu do jednej dzielnicy kraju, a szczególnie trudności językowe napotykane przy lekturze tych utworów (gwara śląska), wymagają uwzględnienia ich tylko w właściwym regionie. Regionalną wartość ma również powieść *Beatum scelus*, przedstawiająca dzieje obrazu M. B. Kodeńskiej.

Osobny dział prozy historycznej stanowi tak modna w literaturze europejskiej powieść biograficzna (dzieła E. Ludwiga czy Ossendowskiego). Wdzięczne uzupełnienie biografii Słowackiego stanowi pod tym względem powieść Wołoszynowskiego *Słowacki*.

B. Powieść wojenna.

Pod ogólną tą nazwą staram się zgrupować utwory różnorodne oparte na tematach wojny światowej lub luźnie z nią związane, jak również utwory, poświęcone szczególnie zagadnieniom walk o niepodległość Polski. Wiązanie tych utworów z lekturą klasową jest trudne (naturalnie poza etapem końcowym w klasie najwyższej, gdy dojdziemy do naszych czasów), ale omówienie czy tylko częściowe wyzyskanie ich jest możliwe nawet luźnie w związku z bieżącą lekturą, kiedy objawią się zainteresowania uczniów i wysunie się w klasie zagadnienie, które można skojarzyć z przeczytaniem utworu nowego i przez jego omówienie dojść do pogłębienia samego zagadnienia. Jednym

z takich zagadnień interesujących młodzież jest sprawa pacyfizmu. Idea ta, wyrosła na podłożu reakcji przeciwko strasznym zmaganiom wojny światowej i jej skutkom, przejawia się przede wszystkim w 3-tomowej epopei wojennej Struga p. t. *Żółty krzyż* oraz w zbiorze nowel Kossowskiego p. t. *Zielona kadra*. Okropności wojny, przedstawione w dziele Struga dość jednostronnie, od strony pracy szpiegowskiej, wyrażają się głównie w spustoszeniu moralnym. Wojna niszczy tu wszelkie walory duchowe człowieka burząc nawet i demoralizując życie rodzinne, kiedy mąż ginie na wojnie lub żona wciąga się do pracy szpiegowskiej (Greta von Senden). Zgubne skutki wojny nie omijają i szpiegów, którzy w obcym kraju tak długo odgrywają swą rolę, aż zatracają poczucie swego „ja", świadomość swej przynależności narodowej i dochodzą do obłędu. Podobne zagadnienia wysunąć można przy omawianiu niektórych nowel *Zielonej kadry*. Luźniej ze zmaganiami wojennymi jest związana nowela Goetla *Ludzkość* z zasadniczym dla tego autora zagadnieniem człowieczeństwa. Podając te utwory młodzieży nie należy się do nich ograniczyć; należy odsłonić i drugie oblicze wojny, oblicze pozytywne, wychowawcze (nawiązując np. do siły braterstwa zawartego w wspólnej walce w powieści Struga) szczególnie wyraziste w świetle własnych zmagań o niepodległość. Literatura jest tu bardzo obfita i trudno ją nawet omówić; wspomnę więc tylko o znanym zbiorze nowel przedwcześnie zmarłego Eugeniusza Małaczewskiego p. t. *Koń na wzgórzu*, o powieściach And. Struga p. t. *Pokolenie Marka Świdy* oraz Juliusza Kaden-Bandrowskiego p. t. *Przymierze serc*. Zagadnienia bohaterstwa, wypływającego z gorącej miłości ojczyzny oraz braterskiego współżycia i posłuszeństwa rozkazom, jako wychowawcze wartości realizowane przez wojnę mogą zagadnienie pacyfizmu rozszerzyć i wydrążyć głęboko w duszach młodzieży ideę pokoju przy równoczesnym zrozumieniu obowiązku obrony państwa i jego niezawisłości. Osobne miejsce znajdą dzieła Marszałka Piłsudskiego, które w wybranych wyjątkach ukażą wszechstronnie przez spiżowe słowa szlachetną walkę o niepodległość, zarówno od zewnątrz, od strony obrazów batalistycznych, pełnych artyzmu i plastyczności, jako też od strony wewnętrznej, od strony psychiki żołnierza-legionisty, jego bohaterstwa i karności [1]). Uzupełnieniem obrazów walk o niepodległość mogą być opowiadania Kaden-Bandrowskiego p. t. *Piłsudczycy* i *Trzy wyprawy*. (C. d. n.).

[1]) Dzieła J. Piłsudskiego przedstawiają również bogaty materiał do rozważania zagadnień aktualnych życia współczesnego, że wspomnieć tylko o zagadnieniu pracy i związanym z nim zagadnieniu ofiary (przemówienie do płyty gramofonowej z 5. IX. 1924, w Lublinie 11. I. 1920 r., Druskienniki, sierpień 1925 r.). Więcej można takich zagadnień wysunąć i odpowiednio złożone wyjątki omówić.

Jan Szelejewski.

Lektura uzupełniająca w szkole powszechnej.

Prócz podręcznika do nauki czytania, który służy do ćwiczeń w czytaniu dając równocześnie najróżnorodniejszy materiał i podstawę do omawiania rozmaitych zagadnień, każde dziecko w klasach wyższych musi obowiązkowo czytać i inne książki. Program ustala do przeczytania i omówienia pewną określoną ilość książek (kl. V. 2—4, kl. VI. 3—5, kl. VII. 4—6) w ciągu roku szkolnego.

„W doborze tychże winien się nauczyciel stosować do oficjalnego spisu lektury" — mówi program nauki języka polskiego. Podano go w okólniku Nr 54. M. W. R. i O. P. z dnia 6 sierpnia 1935 r. (L. II. Pr. 3202/35).

Spis ten nie nastręcza wielu uwag krytycznych.

Dla każdej klasy wymieniono tu bowiem książek kilkanaście. Jest więc w czym wybierać.

Moglibyśmy się co prawda sprzeczać, dlaczego ta książka znalazła się w spisie, a pominięto inne, może lepsze... Jest to jednak rzecz upodobań, przekonań, zapatrywań, które oczywiście są tak różne...

Mówi się wtedy złośliwie, że te bardzo ciekawe i dobre książki nie potrzebują zaleceń i nakazów z naszej strony, albowiem dzieci je same znajdą... i czytają.

I tak jest istotnie; np. nazwiska Wł. Umińskiego nie spotykamy w spisie lektury dla dzieci szkoły powsz., one zaś szukają bardzo jego książek...

Należałoby się tu zastanowić, w jaki sposób trzeba opracowywać lekturę uzupełniającą, by dała spodziewane rezultaty.

Program mówi: „Większość utworów z działu lektury uzupełniającej we wszystkich klasach przeznacza się na pracę domową, na lekcjach zaś czyta się jedynie fragmenty najbardziej typowe i wartościowe oraz urywki wyjątkowo trudne czy też charakterystyczne pod względem treści lub stylu".

Tę pracę domową musimy jednak dość ściśle kontrolować i uzupełniać. Raz: ze względu na opieszałych uczniów; po drugie: dla spożytkowania wartości wychowawczych danego utworu.

Posłuchajmy wskazówek programu: „W związku z opracowaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści. Daleko więcej bowiem korzyści osiąga uczeń posługując się własnym zasobem słownym i stylem oraz rozumując samodzielnie, niż powtarzając zwroty autora i trzymając się wyłącznie jego wątku myślowego".

Trzeba zatem tak lekcję poprowadzić, by temu zadość uczynić.

Przy sprawozdaniach z przeczytanej lektury obserwujemy, jak dziecko gubi się w szczegółach i szczególikach drugorzędnego znaczenia.

Musimy więc starać się, by umiało odróżniać rzeczy istotne od mniej ważnych, by umiało syntetycznie ogarnąć przeczytany utwór.

Dlatego sprawdzając, kontrolując i omawiając lekturę, musimy zadawać pytania syntetyczne, pytania — zagadnienia.

Nie może ich być znowu zbyt wiele. Wtedy dziecko zniechęca się, a omawianie lektury staje się „nudną piłą". Tok lekcji przedstawiać się może np. w ten sposób: Po ściśle określonym czasie, w którym dzieci przeczytały np. *Przyjaźń* M. Dąbrowskiej, przystępujemy do omówienia książki.

Zwykle wyłaniają się następujące zagadnienia:

1. Miejsce i czas akcji.
2. Dlaczego autorka dała taki tytuł książce?
3. Dlaczego bohater uważa zadanie nauczyciela za piękne i pożyteczne?
4. Jaki jest stan zdrowia wśród ludu, jak się lud leczy?
5. Która z postaci nam się szczególnie podobała i dlaczego?
6. Czego nauczyła nas książka?
7. Samorzutne zapytania, wypowiedzi uczniów.
8. Inne książki, które omawiają kwestię przyjaźni, przyjaciela.
9. Wspólne odczytanie wyjątku, fragmentu, który się dzieciom podobał.

Unikamy dokładnych streszczeń, nie żądamy (zbyt częstych dawniej) pisemnych sprawozdań, a staramy się jedynie o nawiązanie swobodnej rozmowy.

Rozmowy takiej, w czasie której dzieci chętnie i samodzielnie wyrażają swe myśli, która daje nam możność poznania duszy dziecka, rozwijania jej, wychowania.

Podkreślić trzeba, że lekcja, na której omawia się lekturę uzupełniającą, winna być jedną z najbardziej interesujących.

Musi ona być intensywną i żywą propagandą czytelnictwa wśród dzieci.

I tu leży sedno zagadnienia.

Lekcja nudna nie zachęci do dalszego czytania. Lekcja dobrze przygotowana i obmyślana sprawi, że dziecko sięgnie po książkę dziesiątą... i kiedyś setną.

Dziś jeszcze K. Makuszyński musi w „Tanim Tygodniu Książki" wierszem wołać:

„Za trzy złote marzenia sobie kupisz złote,
Bo książka cię jak okręt powiezie przez morze,
Łzę ci otrze, gdyś smutny, nakarmi tęsknotę,
Tak jak las ci zaśpiewa, zaszumi jak zboże“ itd....

Nam chodzi o to, aby przy pomocy lektury uzupełniającej wychować z dziecka człowieka, którego nie będzie trzeba nęcić kolorowym obrazkiem na okładce książki, krwiożerczym tytułem lub groszówkową ceną. Chcemy, by nasz wychowanek w przyszłości pragnął lektury dla swego dalszego rozwoju, kształcenia, rozszerzania światopoglądu i godziwej, przyjemnej rozrywki.

Wychowamy go, jeśli uprzytomnimy sobie to jeszcze raz:

1. Już w szkole powsz. damy mu spośród dobrych książek najlepsze.
2. Opracujemy lekturę uzupełniającą w ten sposób, by lekcje te były żywą propagandą czytelnictwa.
3. Nauczymy go rozumieć i krytycznie oceniać dany utwór.
4. Postaramy się o przystosowanie biblioteki szkolnej do rozwoju i zainteresowań młodzieży.

To o lekturze uzupełniającej powinni sobie uprzytomnić: 1) początkujący; 2) „metodycy“, którzy zanudzają dzieci subtelną i mądrą analizą książek mówiąc im o genezie utworu, „wpływologii“, tle głównym i ubocznym, postaciach pierwszo- i drugorzędnych, budowie utworu, wątku ideowym, kompozycji i innych niezrozumiałych dla dziecka... szczegółach; 3) ci, którzy każą książkę przeczytać nie troszcząc się o jej wartości wychowawcze; 4) wreszcie ci, którzy rozumieją dane zagadnienie, a jednak pragną porównać swoje wysiłki, upewnić się, czy należycie realizują program na tym tak ważnym odcinku pracy.

Kazimiera Rychterówna.

Problem kultury mowy w nauczaniu szkolnym.

I.

W dzisiejszych czasach rozszerzonego i wzmocnionego wpływu mówionego słowa powszechne kształcenie sprawności technicznej i wyrazistości mowy jest nakazem chwili i ważnym postulatem nowoczesnej szkoły. W naszym nauczaniu szkolnym uderza znaczna przewaga słowa drukowanego i pisanego nad mówionym oraz jednostronność w kształceniu mowy, które ogranicza się do strony wysłowienia zaniedbując technikę i wyrazistość głosową mowy. Rezultatem tego jednostronnego wy-

chowania językowego jest rozpowszechniona u nas nieudolność mównicza i niski ogólny poziom kultury mówionego słowa. Konieczna reforma tego jednostronnego systemu nauczania językowego wymaga akcji przygotowawczej, a mianowicie:

1. opracowania przepisów o nauczaniu techniki i wyrazistości mowy w ramach programu nauki języka ojczystego,
2. zorganizowania studiów techniki i wyrazistości mowy dla nauczycieli i dla kandydatów zawodu nauczycielskiego.

Z tych dwóch zadań zostało spełnione ustanowienie przepisów programowych o nauczaniu wymowy i czytania wyrazistego, natomiast dotychczas nie jest rozwiązana sprawa zawodowego mówniczego przeszkolenia nauczycieli jako wykonawców tych przepisów.

Już pierwsze nasze programy, wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P. w 1919 roku, zawierały przepisy o nauczaniu poprawnego mówienia, czytania ze zrozumieniem i tzw. estetycznego wygłaszania. „Wskazówki metodyczne" określiły wymagania stawiane nauczycielom w zakresie kwalifikacji mówniczych jak: „wzorowość wymowy", „umiejętność czytania dla wzoru" itp.

Nowe programy nauki języka polskiego wysuwają na pierwszy plan mówienie jako główny cel nauki języka ojczystego. Programy polecają: ćwiczenia w mówieniu, naukę poprawnej wymowy i poprawnego, wyrazistego czytania i wygłaszania. W myśl uwag do całości programu nauczyciel „winien domagać się od pierwszej chwili poprawnego wymawiania przy czytaniu głośnym", „starać się, aby już przy pierwszych poznanych wyrazach unikać czytania mechanicznego, lecz przez wytworzenie zainteresowania pobudzić do czynnego udziału wyobraźnię, uczucie i myśl", a „wzorem dobrego czytania może być stosowane od czasu do czasu czytanie nauczyciela".

Przepisy te, odpowiadające nowoczesnym potrzebom sprawności mówienia, do dziś nie są realizowane w praktyce szkolnej. Założeniem tych przepisów jest zachowanie równowagi między nauczaniem słowa pisanego i mówionego, lecz w praktyce szkolnej słowo pisane ma do dziś przewagę nad żywym, a głównym materiałem ćwiczeń językowych jest słowo widziane: pisane i drukowane. „Ciągle jeszcze zwraca się uwagę na to, co młodzież mówi aniżeli na to, jak mówi", „ogół młodzieży wymawia wadliwie i niedbale, intonuje mylnie, akcentuje fałszywie" (Muzeum 1925 r. Zeszyt 1—2, J. Balicki: *O wygłaszaniu estetycznym w szkole*), „technika czytania i związana z nią wprawa w czytaniu estetycznym wiele pozostawia do życzenia" (Pamiętnik II Zjazdu Polonistów, Warszawa 1931, Dr W. Szyszkowski: *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*).

Przyczyną sprzeczności między przepisami o nauczaniu wymowy i czytania wyrazistego a rzeczywistym stanem tego nauczania są braki w zawodowym mówniczym przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Programy zakładają kwalifikacje mównicze nauczycieli, czego wyrazem są wymagania w tym zakresie stawiane nauczycielom w uwagach do całości programów. Wymaganiom tym nie odpowiada stan faktyczny, a to z powodu braków w zawodowym kształceniu nauczycieli i w zaniedbaniu prób uzupełnienia tych braków.

Program zakładów kształcenia kandydatów na nauczycieli w szkołach powszechnych, a więc pedagogiów i byłych seminariów nauczycielskich, nie zawierał przedmiotu z a w o d o w e g o kształcenia techniki i wyrazistego czytania, a stąd braki w zawodowym mówniczym przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych. Kandydaci na nauczycieli nie otrzymywali nawet podstawowego przeszkolenia sprawności mówniczych, ponieważ przepisane w ramach nauki języka ojczystego ćwiczenia w mówieniu, w wyrazistym czytaniu i wygłaszaniu nie były na ogół wykonywane z powodu braków w zawodowym mówniczym przygotowaniu polonistów uczących w seminariach nauczycielskich. Uniwersyteckie lektoraty wymowy dają słuchaczom przedmiotów pedagogicznych sposobność do studiów wymowy i czytania wyrazistego, ponieważ jednak studia te nie są obowiązujące i uruchomione są tylko na niewielu naszych uniwersytetach, przeto większość absolwentów uniwersyteckich studiów polonistycznych nie posiada wymaganych kwalifikacji do nauczania techniki mowy oraz wyrazistego czytania.

Nasze przepisy programowe o kształceniu mowy i wyrazistego czytania w ramach szkolnego nauczania są nowoczesne i pomyślane celowo, lecz wobec braku kwalifikacji nauczycieli do ich wykonywania pozostają do dziś martwą literą. Do urzeczywistnienia wszechstronnego kształcenia mowy w szkolnym nauczaniu dążyć należy nie przez stworzenie nowych przepisów, lecz przez stworzenie warunków realizacji przepisów istniejących.

Akcją pozytywną, otwierającą perspektywę realizacji wskazanej przepisami szkolnej kultury mowy i poprawy w zaniedbanej, a nader ważnej dziedzinie techniki i wyrazistości mowy, byłoby zorganizowanie zawodowego przeszkolenia nauczycieli i kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych w zakresie techniki i wyrazistości mowy oraz zreorganizowanie istniejących uniwersyteckich studiów wymowy, a więc:

1. utworzenie kursów metodycznego przeszkolenia mówniczego nauczycieli szkół powszechnych,
2. utworzenie kursów metodycznego przeszkolenia mówniczego nauczycieli szkół średnich, a przede wszystkim polonistów,
3. zorganizowanie w pedagogiach i przyszłych liceach pedagogicznych zawodowych studiów wymowy i wyrazistego czytania w po-

staci odrębnego przedmiotu „Kultury mowy", którego treścią byłoby a) wyższe udoskonalenie w zakresie technicznej sprawności mowy i umiejętnego wyrazistego czytania, wygłaszania i mówienia, b) nauka teorii oraz dydaktyki przedmiotu,

4. ustanowienie a) obowiązkowości podstawowych uniwersyteckich studiów techniki i wyrazistości mowy dla ogółu słuchaczy przedmiotów pedagogicznych i b) obowiązkowości podstawowych i wyższych uniwersyteckich studiów techniki i wyrazistości mowy dla słuchaczy przedmiotów pedagogicznych i polonistyki jako wybranego przedmiotu.

II.

Zorganizowanie projektowanych kursów dla nauczycieli miałoby na celu przeszkolenie mównicze czynnych nauczycieli i stopniowe dopełnienie braków ich kwalifikacyj w zakresie nauczania techniki mowy i wyrazistego czytania.

Twierdzenie, że nauczyciel powinien pracą samokształceniową uzupełnić braki w zawodowym przygotowaniu, jest w zastosowaniu do podstawowego przeszkolenia mówniczego w założeniu fałszywe. W początkowym okresie nabywania jakiejkolwiek umiejętności praktycznej obowiązuje metoda pracy pod kierunkiem i dopiero na stopniu wyższego udoskonalenia może być stosowana z pożytkiem metoda samokształcenia. Tym bardziej nieodzowna jest pomoc nauczyciela w początkowym okresie kształcenia mowy, które jest udoskonalaniem czynności zautomatyzowanej, lecz niedoskonałej. W wypadku początkowego samokształcenia mowy samoobserwacja jest utrudniona, a częściowo niemożliwa, więc tym samym niemożliwe jest rozpoznanie właściwości mównych potrzebne do zastosowania odpowiednich ćwiczeń i niemożliwa jest kontrola tych ćwiczeń. Niektórzy przypisują przyczynę braków w mówniczym przygotowaniu nauczycieli brakowi wzorowego polskiego podręcznika wymowy i wyrazistego czytania. Podręcznik taki byłby bardzo pożyteczną pomocą w nauczaniu wymowy, ale nie mógłby być „samouczkiem". Najbardziej pomysłowy sposób przedstawienia wzorów ćwiczeń mówniczych znakami graficznymi nie zastąpi żywego wzoru. Do uczenia się głośnej mowy, głośnego czytania potrzeba głośnego wzoru i głośnego przykładu. Dopiero wyższe przeszkolenie mównicze można osiągnąć drogą samokształcenia, lecz podstawowe, elementarne przeszkolenie, rozpoczęte od podstaw, wymaga pomocy nauczyciela i wszelkie próby początkowego samokształcenia w tej dziedzinie zawodzą, a często nawet przynoszą szkodę.

Projektowane kursy prowadzone metodą pracy pod kierunkiem są jedyną celową formą częściowego uzupełnienia braków w mówniczym przeszkoleniu nauczycieli.

O postaci mowy i o umiejętności czytania wyrazistego decyduje opieka nad mową i nauka wyrazistego czytania w okresie pierwszych 14. lat życia, tj. do czasu utrwalenia się przyzwyczajeń mówniczych. Najważniejsze zatem znaczenie dla kultury mowy ma kształcenie techniki i wyrazistości mowy w pierwszych latach nauczania. W związku z tym założeniem fundamentem w akcji zmierzającej do urzeczywistnienia szkolnej kultury mowy jest zorganizowanie z a w o d o w y c h studiów wymowy i wyrazistego czytania w zakładach kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych.

Kształcenie techniki i wyrazistości mowy w ramach nauki języka ojczystego może spełnić zadanie tylko podstawowego przeszkolenia mówniczego, które zasadniczo powinno obowiązywać w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących, lecz nie mogłoby spełnić zadania zawodowego mówniczego wykształcenia. Posługiwanie się mową jako narzędziem pracy zawodowej i środkiem wpływu nauczycielskiego, obowiązek nauczania technicznie poprawnej mowy oraz wyrazistego czytania i obowiązek reprezentowania wzorowości w tej dziedzinie wymagają wyższego udoskonalenia technicznej sprawności mowy, według zasad higieny, poprawności i prawidłowości mowy, wyższego udoskonalenia umiejętności wyrazistego czytania oraz wykształcenia w zakresie teorii i dydaktyki przedmiotu.

Kultura mowy musi stanowić w zakładach kształcenia nauczycieli, a więc w pedagogiach i w przyszłych liceach pedagogicznych, odrębny przedmiot nauczania, jeśli ma spełniać zadanie nowoczesnego, zawodowego mówniczego przygotowania przyszłych nauczycieli, odpowiadającego cytowanym wyżej wymaganiom programowym oraz zapewniającego nauczycielom higienę pracy mówniczej. Argument przeładowania programu w zakładach kształcenia nauczycieli odpada wobec znaczenia umiejętnej opieki nad mową w pierwszych latach nauczania oraz nauki wyrazistego czytania w szkole powszechnej i wobec potrzeby zapewnienia higieny pracy przyszłym nauczycielom. Zwężenie zakresu studiów kultury mowy w zakładach kształcenia nauczycieli do samych podstaw, objętych programem nauki języka polskiego, a nie wystarczających dla przygotowania przyszłych nauczycieli mowy, byłoby unicestwieniem od razu akcji zmierzającej do urzeczywistnienia powszechnej szkolnej kultury mowy.

Podstawowe przeszkolenie mównicze powinno być warunkiem kwalifikacji zawodowych wszystkich nauczycieli szkół średnich, a wyższe przeszkolenie mównicze winno obowiązywać polonistów.

Postulat ustanowienia obowiązkowości podstawowych uniwersyteckich studiów wymowy dla ogółu słuchaczy przedmiotów pedagogicznych wynika z założenia, że kultura mowy to nie tylko przedmiot nauczania, ale system nauczania. Kultura mowy powinna przenikać całe nauczanie, nie ograniczając się do specjalnych ćwiczeń w ramach nauki języka ojczy-

stego, a zatem podstawowe przygotowanie mównicze jest warunkiem kwalifikacji zawodowych każdego nauczyciela szkoły średniej, nie tylko polonisty. Każdy nauczyciel powinien reprezentować wzorowość mowy i być wychowawcą mowy swych uczniów. Ponadto mównicze przeszkolenie daje nauczycielom bezpośrednią korzyść osobistą: stwarza warunki higieny pracy głosowej, rozwija zdolności posługiwania się mową jako środkiem wyrazu i wpływu, ułatwia więc pracę i ochrania zdolność do pracy.

Postulat ustanowienia obowiązkowości podstawowych i wyższych studiów kultury mowy dla słuchaczy studiów polonistycznych jest uzasadniony potrzebą zastosowania ściślejszego rygoru i wyższych wymagań w stosunku do polonistów jako głównych wychowawców mowy i nauczycieli lektury utworów literackich. Szczególnie ważne dla polonisty jest usprawnienie w zakresie czytania wyrazistego, gdyż „dobre czytanie jest połową komentarza", a zatem jest ułatwieniem pracy nauczyciela lektury utworów literackich. Na wyższym stopniu nauczania ćwiczenia w czytaniu wyrazistym mają szersze znaczenie niż w pierwszych latach nauczania, są już nie tyle celem w sobie, ile nauką twórczego czytania, ćwiczeniem we właściwej odbiorczości utworów literackich. Kierowanie zaś ćwiczeniami w czytaniu wyrazistym wymaga gruntownego praktycznego, teoretycznego i dydaktycznego przygotowania w dziedzinie sztuki wyrazistego czytania.

Wyższe studia mównicze, obowiązujące polonistów, różniłyby się od podstawowych, obowiązujących ogół słuchaczy studiów pedagogicznych, tak pod względem zakresu jak i poziomu wymagań.

Przyjąć trzeba, że pełna realizacja przedstawionego planu mówniczego przeszkolenia ogółu nauczycieli i kandydatów na nauczycieli, a więc i późniejsza realizacja wskazanej przepisami kultury mowy w powszechnym szkolnym nauczaniu, nie może nastąpić w bliskim czasie. Główną przeszkodą, o którą często rozbijają się próby zorganizowania mówniczego przeszkolenia nauczycieli, jest brak dostatecznej ilości przedstawicieli pedagogiki mówniczej, którzy by nie tylko reprezentowali wzorowość w zakresie techniki mowy i wyrazistego czytania, lecz posiadali ponadto odpowiednie kwalifikacje w zakresie teorii i dydaktyki przedmiotu, a przede wszystkim w zakresie specjalnych metod nauczania przedmiotu zastosowanych do warunków i potrzeb nauczycieli i uczniów szkolnych, a zasadniczo różnych od metod mówniczego kształcenia artystów mówionego słowa i mówców.

Jedynie dostępna i jedynie prowadząca do celu jest akcja częściowo realizująca plan mówniczego kształcenia nauczycieli w miarę istniejących możliwości. Każde osiągnięcie w tej dziedzinie, każda nowa stała placówka lub okresowy kurs przeszkolenia mówniczego nauczycieli staje się źródłem dalszego, w coraz szerszych kręgach rozwijającego się rozpowszechnienia

kultury mowy i stanowi realną pozycję na drodze do przyszłego wykonywania przepisów o kształceniu techniki mowy i wyrazistego czytania w powszechnym nauczaniu szkolnym.

Eugeniusz Sawrymowicz.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w kl. IV.

(Jeden przykład z praktyki szkolnej).

W programie języka polskiego na kl. IV gimnazjum znajdujemy na temat ćwiczeń w mówieniu i pisaniu następujący komentarz: „Głównym ośrodkiem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu będą: przemówienia, odezwy okolicznościowe itp. na tematy z bieżącego życia. Winny one dotyczyć zdarzeń aktualnych i mieć w miarę możności zastosowanie praktyczne. Sposobności po temu dostarczy obficie życie szkolne oraz ważniejsze wypadki poruszające całe społeczeństwo".

Pozornie sprawa prosta i łatwa. „Sposobności" z życia szkolnego to różne obchody, organizacje szkolne, samorządy itp. Obchody szkolne z reguły uświetniane są jakimś przemówieniem ucznia lub nawet paru uczniów, na zebraniach organizacji i samorządów również łatwo znaleźć okazję do mowy lub mówki. Również i życie całego społeczeństwa jest „kopalnią" tematów do przemówień okolicznościowych. Zdawałoby się, że tylko brać pełną garścią z tego bogactwa tematów i uszczęśliwiać nimi wszystkie czwarte klasy.

Tematy te napotykają jednak na solidarny, choć często nieuświadomiony co do przyczyn, opór młodzieży. Treść tych przemówień może być poprawna w stylu, odpowiednio zaprawiona patosem lub rzewnością, lecz zawsze prawie razi szablonem, jałowością.

Nie będę rozwodził się obszerniej nad bezcelowością, a nawet niebezpieczeństwem takiej interpretacji programu, ponieważ obszernie omówił tę sprawę dr Saloni w rozprawie na temat ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w *Wytycznych realizacji programu języka polskiego w nowym gimnazjum* (klasa IV).

Przypomnę tylko zastrzeżenia i postulaty dra Saloniego. Podkreśla więc autor rozprawki niebezpieczeństwo „wyrobienia wstrętnego typu „gadacza" na zawołanie, grafomana bez przekonania" (Wytyczne... str. 27) oraz fałsz sytuacji, kiedy uczeń wygłasza w klasie mowę, choć jej nigdy nie wypowie w warunkach, dla których mowa została napisana.

Zastrzeżenia te tyczą się głównie tematów „z życia". Ale i tematy wynikające z „życia szkoły" nie są od nich wolne, przede wszystkim dla-

tego, że przy dawaniu tematu całej klasie znika zupełnie element zainteresowania się autora tematem. Na akademii czy zebraniu samorządu przemawia ten tylko, kto ma coś do powiedzenia. Narzucenie takiego tematu wszystkim uczniom może również prowadzić do pustego gadulstwa lub grafomanii.

Zasadnicze postulaty dr. Saloniego dałyby się ogólnie ująć w następujące punkty:

1. temat przemówienia nie może wykraczać poza zainteresowania uczniów,
2. nie może być wygłaszany w fałszywej sytuacji,
3. uczeń wygłaszający przemówienie musi dobrze zdawać sobie sprawę z tego, po co to robi.

Powstaje więc pytanie, jak wybrnąć z tych trudności, by jednocześnie pozostać w zgodzie z programem i sumieniem pedagogicznym.

Zamiast teoretycznej odpowiedzi na to pytanie przedstawię poniżej cykl lekcji, który przeprowadziłem w kl. IV gimn. koedukacyjnego, a który, jak mi się wydaje, jest udaną próbą uniknięcia powyżej wymienionych niebezpieczeństw i wypełnieniem postulatów. Dał w rezultacie dużo korzyści zarówno tyczących się przedmiotu nauczania, jak i momentów wychowawczych.

W końcu października — „klasówka" w kl. IV. Temat? Po rozpatrzeniu kilku zagadnień nadających się do ujęcia w formę przemówienia zatrzymałem się nad aktualnym a świeżym wtedy hasłem „pomocy zimowej dla bezrobotnych". A więc przemówienie na ten temat. Wezwanie do pracy, do zbiórki. Do kogo wezwanie? Oczywiście do kolegów i koleżanek z klas niższych. Ostatecznie sformułowany temat brzmi: „Mój projekt przemówienia do kol. kol. z naszej szkoły powszechnej w sprawie konieczności zorganizowania u nas pomocy zimowej dla bezrobotnych".

Temat podyktowany, ale z ławek sypią się różne „och-y" i „ach-y", poparte spojrzeniami pełnymi wyrzutu.

Ten wewnętrzny opór maleje widocznie, gdy ogłoszone zostało, że „klasówka" jest konkursem i że najlepsza praca będzie rzeczywiście przez jej autora w naszej szkole powszechnej wygłoszona.

Teraz praca poszła raźno. W miarę pisania zainteresowanie wzrosło do tego stopnia, że poszczególni uczniowie i uczennice zaczynają po cichu dzielić się klasami, w których w szczęśliwym wypadku wygłoszą swe przemówienie.

Lekcja kończy się, zaczyna się zbieranie zeszytów. I tu zdarza się fakt dziwny, z którym nie spotkałem się ani w praktyce, ani ze słyszenia: uczniowie proszą, by zostawić im zeszyty na pauzę, bo chcą zobaczyć, co „koledzy ponapisywali". Oczywiście przy tym solenne zapewnienie, że żadnych poprawek wprowadzać już nie będą. Potem do końca pauzy

rozmowy o temacie. Niektórzy pro —, inni contra —. Ale o temacie, a to ważne.

Po paru dniach poprawione prace wracają do autorów. Już podczas, przeglądania zeszytów zauważyłem w dużej ilości prac nutę wielkiej szczerości i przejęcia się tematem. Ale stąd nowy kłopot. Przecież trzeba wybrać jedną pracę do wygłoszenia. Którą? Postanowiłem ostatecznie, by zadecydowała o tym klasa przez wybranie jednej pracy spośród ośmiu wyróżnionych przeze mnie. Ten ściślejszy konkurs odbył się w formie bardzo ożywionej dyskusji klasowej. Po przeczytaniu paru prac — omawianie ich wad i zalet, po rozpatrzeniu wszystkich — pytanie: która najlepiej nadaje się do wygłoszenia? Widzę, że klasie jest równie trudno zadecydować jak i mnie. Spostrzegam też, że coraz wyraźniej w głosach poszczególnych uczniów występować zaczyna nuta osobistej sympatii lub niechęci do autorów wyróżnionych prac.

Jest to, mam wrażenie, niebezpieczeństwo, które musi wystąpić zawsze, gdy klasie oddaje się decyzję wyróżnienia jakiejś pracy kolegów. Niespostrzeżenie sąd wartościujący pracę zaczyna ustępować miejsca elementom uczuciowym. Niebezpieczeństwo szczególnie istotne na terenie koedukacyjnym.

Wtedy rzucam kilka uwag, aby zorientować zapalonych dyskutantów, że każda z wyróżnionych przeze mnie prac ma wady i zalety. Już przedtem w dyskusji poruszono sprawę różnic w podejściu do tematu i w sposobie jego ujęcia. Jeden z uczniów wysuwa projekt, by wybrać trzy prace, któreby nadawały się do wygłoszenia w różnych klasach szkoły powszechnej. Projekt przyjęty. Jeszcze parę moich uwag i klasa orientuje się, że można z tych ośmiu prac wyróżnionych ułożyć trzy pod każdym względem dobre. Zaczyna się ćwiczenie redakcyjne, które polega na tym, że klasa wybiera trzy prace najlepsze zalecając jednocześnie ich autorom spożytkowanie niektórych pomysłów z pozostałych pięciu odrzuconych (autorzy „klasówek" nie są wrażliwi na pojęcie własności autorskiej, więc chętnie na odstąpienie swoich pomysłów się godzą). Trzy prace wybrane mają być wygłoszone przez autorów w szkole powszechnej w połączonych klasach 1. i 2., 3. i 4. oraz 5. i 6.

W parę dni później wybrani „oratorowie" udają się do wyznaczonych klas na występy. Miny niewyraźne, pytania, czy głośno mówić, czy można mieć „ściągaczkę" („tak na wszelki wypadek, bo ja przecież na pamięć umiem..."). Chłopcy na „wszelki wypadek" ubrali się w mundury P. W. Lecz nie tylko wybrańcy, ale i pozostali w klasie wykazywali niezwykłe przejęcie się losem braci-skazańców. To też powrót ich (mina pewna, spojrzenie na klasę nieco z góry) powitany był gradem pytań na temat przebiegu występu. Okazja do ćwiczeń w mówieniu. Chętnie od-

kładam przewidziany na tę lekcję materiał i proponuję tryumfatorom, by opowiedzieli klasie o swych wrażeniach.

Sprawozdanie wesołe, swobodne. „Wcale inteligentna publiczność“, mówi jeden; „Gadałem, a oni patrzą na mnie, jakby nic nie rozumieli“ — skarży się mówca, który uspołeczniał klasę 1. i 2. Najwięcej kłopotu, jak się okazało, było z próbą zorganizowania strony technicznej zbiórki wśród „młodzieży powszechnej“. Każdy wysuwał swoją kandydaturę na organizatora, a nikt nie chciał słyszeć o poparciu rywala. Dopiero ingerencja wychowawczyń uwolniła zakłopotanych mówców od zostania zarzewiem wojny domowej wśród słuchacząt.

Potem już tylko praca zbiórkowa. W klasie IV oczywiście komitet naczelny, który zgromadzi zbiory, zajmie się ich wysłaniem, a także zachęci do pracy inne klasy gimnazjalne. Myślałem, że zgodnie z moją propozycją do komitetu wejdą trzy osoby. Okazało się, że jestem profan w tych sprawach, bo koniecznie trzeba pięciu osób do pracy tak odpowiedzialnej. Jak pięć, to pięć. Imienne głosowanie z wyraźnym odczuciem jego ważności. Na lekcjach języków obcych mówi się już tylko o tym, co i jak zostało wykonane.

Widząc ten zapał klasy, a także zainteresowanie się innych klas, postanowiłem na tym jeszcze nie kończyć. Rzuciłem więc projekt, by zużytkować to jako jeden z punktów na akademii w dniu 11 listopada. Sami uczniowie domyślili się, że chodzi o konkurs na przemówienie, któreby było jednocześnie sprawozdaniem z wykonanej pracy i podziękowaniem dla kol. kol. za pomoc. A więc temat pracy domowej: „Moje przemówienie na akademii w dn. 11 listopada z podziękowaniem dla kol. kol., którzy wzięli udział w zbiórce na pomoc zimową“.

Po ostatecznym zredagowaniu tekstu, na który złożyły się pomysły kilku uczniów i uczennic, przemówienie zostało wygłoszone i spotkało się z olbrzymim aplauzem słuchaczów. Cała akademia odbyła się pod hasłem „Praca“ i w ten sposób uniknięto jakiejkolwiek sztuczności przy włączeniu tego podziękowania do programu.

Potem nastąpiła bardzo wesoła część pracy, tj. pakowanie zebranych rzeczy i przekazanie ich centralnemu komitetowi.

Pozostała jeszcze sprawa zamknięcia cyklu lekcji w formie syntetycznego ujęcia poszczególnych fragmentów wykonanej pracy. Tym syntetycznym ujęciem było wypracowanie klasowe na temat: „List do kolegi z opisem przebiegu pracy zbiórkowej na pomoc zimową, wykonanej na terenie naszej szkoły“. Tym razem nie krępowałem się tym, że list jest fikcyjny. Przeczuwałem, że treść, która stała się tak bliską klasie, nie może być ujęta w sposób szablonowy lub nieszczery. Rzeczywistość przyznała słuszność moim przewidywaniom. Niektórzy pisali do osób fikcyjnych, inni do rzeczywistych kolegów, ale wszyscy szczerze, tak że chwilami

nie mogłem oprzeć się wrażeniu, że to nie wypracowania czytam, tylko bezprawnie przeglądam cudzą korespondencję. Na całą klasę dwa tylko listy miały charakter sceptyczny wobec całej imprezy, w pozostałych 18. przebijało wyraźnie zadowolenie, przechodzące czasem nawet w dumę z dokonanego dzieła. Rzecz charakterystyczna: owe dwa głosy sceptyczne pochodziły od uczennic stale uchylających się od udziału w jakichkolwiek pracach zbiorowych.

Jeśli chodzi o wyniki tego cyklu lekcji, to można ująć je w trzy punkty: 1) wyniki w związku z nauczaniem języka polskiego, 2) wyniki natury wychowawczej, 3) wyniki materialne zbiórki. Co do punktów 1. i 2., to myślę, że sprawa jest tak jasna, iż nie wymaga żadnego rozwinięcia. Co do punktu 3., to wynik zbiórki był wcale pokaźny, a co najważniejsze, nie miał zupełnie charakteru jakiejś karoty, bo jak to wszyscy prawie w „listach" podkreślali, dawano chętnie, samorzutnie i bez żadnych upomnień. Ten moment należy też podkreślić jako jeden z plusów wychowawczych powyżej przedstawionego cyklu lekcji.

Ludmiła Taklińska.

Metoda dyskusyjna jako problem dydaktyczny w nauczaniu języka polskiego.

W dzisiejszym systemie nauczania, sprowadzającym się do lekcji głośnych i cichych, względnie laboratoryjnych, wśród różnorodnych zasad ważną i ciekawą rolę spełnia metoda dyskusji. Jest to problem dydaktyczny pozytywnie w twórczej szkole rozwiązany. Metoda ta, stosowana przede wszystkim na lekcjach głośnych, stanowi też syntetyczne ujęcie wyników zebranych w pracy cichej czy laboratoryjnej.

Jak się przedstawia ta metoda z punktu widzenia ucznia, a jak z punktu widzenia nauczyciela?

Jeżeli chodzi o ucznia, 1) umożliwia mu samodzielne zdanie sprawy z zagadnień czy z tych momentów lektury, które do niego najsilniej przemówiły, 2) wywołuje twórczą radość, płynącą z samodzielnego poszukiwania, i wyrabia w nim aktywną postawę wobec przedmiotu nauki, 3) daje sposobność ustosunkowania się wobec zbiorowości, 4) prowadzi do ewentualnej korektury własnych sądów po linii bardziej obiektywnych rozważań zbiorowości lub do upewnienia się w ich słuszności na tle wymiany myśli zbiorowej, 5) uczy liczenia się ze zdaniem drugich i dostosowywania się do ogółu.

Ponadto wyrabia ta metoda w uczniu zdolność logicznego myślenia i szybką orientację, wprawę w formułowaniu myśli i ujmowaniu ich w jasną i treściwą formę.

Z punktu widzenia nauczyciela zasada dyskusji otwiera mu możność głębszego poznania ucznia, jego reakcji psychicznej i świata przeżyć, daje sposobność zastosowania metody indywidualizującej, ułatwia aktualizację wewnętrzną zbliżając ucznia do przedmiotu nauki.

Urozmaica cały rok lekcji, czyni ją przejrzystą, gdy skupi rozważania dokoła jednego ogniska — zagadnienia.

Pozwala też uniknąć zeszablonowania lekcji erotematyką czy heurezą.

Metoda dyskusyjna, spełniając ogólne cele dydaktyczne a) doprowadza do rozwiązania problemów, b) rozszerza je sądami i poglądami biorących udział w rozważaniu zagadnienia, c) prowadzi do najpełniejszego omówienia sprawy i wszechstronnego jej ujęcia, d) daje w ostatecznym sformułowaniu syntezę w postaci sądu, poglądu, wniosku albo zaokrąglonego kompleksu wiedzy w zakresie omawianego problemu.

Cele i środki metody dyskusyjnej w nauczaniu języka polskiego:

Pierwszym i zasadniczym celem jest wytworzenie samodzielnego i bezpośredniego stosunku ucznia do dzieła twórczego, w danym wypadku literackiego, wytworzenie takiegoż stosunku do autora, jego poglądów i przeżyć, wreszcie możność samodzielnego wyrażenia własnych doznań ucznia związanych z przeżyciem dzieła.

Środki, które do osiągnięcia tych celów zmierzają — to celowe i planowe zbieranie materiału pod kątem widzenia pewnych zagadnień, swobodna wymiana myśli na tle kultury, na koniec formułowanie wniosków i syntez zawierających ostateczne rezultaty pracy.

Przy metodzie dyskusyjnej tok pracy musi mieć pewne wytyczne.

Pierwszym stadium tej pracy jest przygotowanie materiału do dyskusji.

Może być dwojakie: materiał będzie zebrany przez ucznia w domu czy na lekcji cichej pisemnie według pewnych zagadnień, omówionych z uczniami i wysuniętych najczęściej przez nich samych. Wtedy uczniowie grupują sobie materiał już to na kartkach luźnych, już to w odpowiednio podzielonym na działy zeszycie. Albo przygotują materiał ustnie według pewnych punktów dyspozycyjnych, mających stanowić szkic ramowy dyskusji. Wówczas pomocne im będzie zaznaczanie wąskimi paskami papieru odpowiednich miejsc w tekście.

Przedtem jednak nauczyciel musi doprowadzić do jasnego sformułowania tematu pracy i jej techniki, by uczeń uniknął gubienia się w niepo-

trzebnych szczegółach, a wydobywał z tekstu momenty charakterystyczne i istotne.

W ten sposób uczący zrealizuje postulat dzisiejszej dydaktyki: umiejętne zorganizowanie pracy w szkole, dzięki czemu uniknie przeciążenia młodzieży pracą domową.

Drugim etapem toku pracy metodą dyskusyjną jest wyzyskanie materiału zebranego przez ucznia — w lekcji dyskusyjnej.

Lekcja dyskusyjna toczy się około pewnego zagadnienia, które ma być osią rozważań. Te zaś doprowadzą do wysnucia ostatecznych wniosków i utrwalenia ich w postaci zapisków w protokółach lekcyjnych albo w postaci tematu do pracy domowej pisemnej lub referatu ustnego, który będzie stanowić zadanie domowe na lekcję następną.

Warunki racjonalnej metody dyskusyjnej.

Dyskusja nie może być jednostronnie traktowana, ale będzie w systemie nauczania jedną z metod — musi być prowadzona według racjonalnego planu, ażeby nie wkradł się chaos i gadulstwo, musi być utrzymana na poziomie kulturalnym i obiektywnym; dlatego nauczyciel nie dopuści do osobistych wycieczek i inwektyw, ale będzie bezpośrednio wkraczać w tok dyskusji i kwestje sporne nieraz sam rozstrzygnie.

Do dyskusji nauczyciel musi powoływać wszystkich uczniów, nawet najbardziej opornych i biernych.

Wyniki ankiety na temat: „Wartości i znaczenie metody dyskusyjnej dla uczennicy", zebrane w klasie VIII pryw. gimnazjum ż. P. P. benedyktynek w Przemyślu:

Ponieważ ciekawiło mię, jak się zapatrują starsze uczennice, w tym wypadku z klasy 8-mej, na rozmaite sposoby nauczania, urządziłam ankietę na temat: 1. Co rozumiem przez dyskusję? 2. Jak sobie wyobrażam lekcję prowadzoną metodą dyskusyjną? 3. Wartość i znaczenie lekcji dyskusyjnych języka polskiego dla uczennicy.

Pierwsze pytanie rozwiązały zupełnie jasno i trafnie. Cytuję jeden pogląd, ponieważ mniej więcej pokrywa się z innymi wypowiedziami na ten temat.

„Dyskusję określam jako przyglądanie się danej sprawie z różnych jej stron na tle indywidualnych wypowiedzi, niekiedy szermierki i ściera-

nia się poszczególnych poglądów, a rezultatem jej jest pogłębienie danej kwestii i dojście do prawdy".

Odpowiedzi na drugie pytanie nie wniosły nic dla mnie ciekawego, jedna podała schemat lekcji na temat: realizm w nowelach Sienkiewicza. Najciekawsze są odpowiedzi na trzecie zagadnienie: wartość i korzyści metody dyskusyjnej na lekcjach języka polskiego.

Na ogół wszystkie uważają metodę dyskusyjną za jedynie racjonalną; piszą tedy: „Lekcja dyskusyjna nie jest suchym odpytywaniem ze strony uczącego, a odbębnieniem przez uczennicę zadanego materiału nauki; możemy się swobodnie i żywo wypowiadać. Temat wyczerpujemy zupełnie, na koniec zbieramy nasze wypowiedzi i ujmujemy je we wniosek albo syntezę. Druga twierdzi: „Z lekcji dyskusyjnych odnosimy podwójną korzyść: osiągamy pełną, wyczerpującą odpowiedź na temat, zdobytą przez nas samych, uczymy się zabierać głos i wypowiadać swoje sądy".

Bardziej radykalnie myśląca uczennica mówi: „Uważam, że lekcja dyskusyjna pod każdym względem powinna wyrugować z lekcyj języka polskiego metodę erotematyczną, ponieważ uczennice nie recytują wyuczonych, a czasem może niezrozumiałych sądów książkowych na sucho, lecz pod kierownictwem uczącego wypowiadają swoje poglądy. Lekcja nie jest nudna — wszystkie myślą, chcą mówić. Dyskusja rozwija naszą indywidualność i inteligencję". Inna cieszy się, że nieśmiałość i skrępowanie znika, gdyż w swobodnej niejako rozmowie — lekcja staje się ciekawa i przyjemniejsza.

Jedna mówi, że lekcja dyskusyjna wyklucza wkuwanie materiału niemal na pamięć, a doprowadza do wyrabiania samodzielnych sądów. Ta sama zdaje sobie sprawę, że do dyskusji potrzebna jest znajomość materiału, poinformowanie w danej kwestii.

Jedna wpadła na domysł, że dyskusja daje szerokie pole do poznania indywidualnych cech uczennic. Twierdzi, że w czasie lekcji odpytującej jedna uczennica wydaje lekcję, inne oddają się błogim rozmyślaniom, zadowolone, że ominęło je pytanie.

Uczennica o umysłowości społecznika tak pisze: „Dyskusja budzi zainteresowanie, wskutek czego zagłębianie się w utwory poetów i pisarzy nie jest przeżyciem jednej lub kilku uczennic, ale całej klasy i jako takie stanowi wartość zdobytą wspólnym wysiłkiem. Przez dyskusję łatwiej można się nauczyć, pilniej uważać na lekcji".

Entuzjastka taki ma sąd o tej metodzie: „Sprawy, omawiane na lekcji dyskusyjnej, żywiej mnie zajmują, stają mi się bliskie, niemal dotykalne. I dziwna rzecz, jeżeli dane zagadnienie stało się moim, dzięki lekcji dyskusyjnej, wracając z budy myślę o nim i w różnych okolicz-

nościach i w różnych chwilach to, co się powiedziało na godzinie, powraca i gwałtem się przypomina. Dziwi mię to nieraz, jak się te sprawy w sposób nieuchwytny łączą i splatają. No i z koleżankami często rozprawiamy na różne tematy poruszane na lekcjach języka polskiego. Dyskusja rozszerza się na nasze życie pozaszkolne. Np. wyłoniło się wśród nas zagadnienie: *Mickiewicz czy Słowacki; Prus czy Sienkiewicz.*

Dochodziło do bardzo gorących dysput na przerwach i poza szkołą.

Nie brak też wypowiedzi na temat korzyści formalnych metody dyskusyjnej.

Piszą o nich mniej więcej w ten sposób: ,,Dyskusja wyrabia myślenie logiczne, szybką orientację i decyzję''.

Sprawozdania i oceny.

Z. Mysłakowski: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny.* Księgarnia Pedagogiczna H. Łopieński, R. Spineter, Lwów 1936, str. 77.

W fachowym piśmie polonistycznym musimy się ograniczyć do krótkiej wzmianki o powyższej książce krakowskiego profesora pedagogii U. J., Zygmunta Mysłakowskiego. Praca należy bowiem do literatury pedagogicznej, a w szczególności porusza zagadnienia ogólnodydaktyczne. Są one jednakże tak aktualne, tak jeszcze różnie oświetlane i rozwiązywane, że lektura pracy prof. M. przynieść może duży pożytek każdemu nauczycielowi. Autor stwierdza na wstępie, że szkoły i nauczania nie można traktować w odosobnieniu od życia: przede wszystkim względy natury społecznej, a także panująca w danej epoce teoria nauki wywierają potężny wpływ na treść i sposób nauczania. Przechodząc do autonomicznych czynników nauczania roztrząsa autor zagadnienie aktywności, wynikającej z zainteresowania, które jest ,,gotowością do przeżycia, wyznaczoną częściowo przez impulsy wewnętrzne, częściowo przez czynniki przedmiotowe, czerpane w środowisku otaczającym, fizycznym i osobowym''. Nowa dydaktyka idzie właśnie w tym kierunku, żeby nauczanie nie wisiało w próżni życiowej, ale miało jakiś punkt wyjścia dla ruchu myśli w sytuacji realnej lub idealnej; w tym związku rozważa autor szczegółowo tak ważne dla polonistyki myślenie problemowe. W rozdz. III analizuje prof. M. doniosły problem wychowania intelektu i granic szkoły twórczej. Stwierdza, że dostarczanie pewnych wyjaśnień naukowych w postaci gotowej bynajmniej nie jest złe i wykluczone, byle tylko ująć je tak, żeby było naukowo poprawne, a podać w ten sposób, iżby jego przyjęcie pobudziło energię poznawczą ucznia. Dalej idą interesujące uwagi o psychologicznych podstawach twórczej postawy ucznia w zdobywaniu wiedzy. W rozdz. IV omawia autor sprawę ,,talentu pedagogicznego'', który uważa za dyspozycję wrodzoną, a za cechę diagnostycznie bardzo dobrą uznaje ,,kontaktowność'', tzn. łatwość doraźnego, skutecznego, bezpośredniego obcowania z młodzieżą. Zamyka książkę szereg uwag o tym, czym podręcznik szkolny

jest i jakim być powinien. Autor sprzeciwia się temu typowi podręcznika, który naśladuje akt nauczania lub daje jego wzór; jego zdaniem ,,podręcznik ma służyć do utrwalenia, organizowania i wykańczania tego, co już zostało przeżyte i jako przeżycie psychiczne istnieje w systemie personalnym ucznia". Tych zaledwie kilkanaście wyrwanych szczegółów pokazuje, ile żywotnej dla nauczyciela treści zawiera praca prof. M. Sposób zaś przedstawienia jest taki, że autor zmusza czytelnika do współprzemyślenia zagadnień i zajęcia względem nich pewnej postawy, co niezależnie od uznania lub odrzucenia takich czy innych tez i opinii autora stanowi cenny nabytek osobowości nauczycielskiej. *Z. Klemensiewicz.*

W. Szyszkowski: *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich.* (Nadbitka z Ks. referatów Zjazdu im. I. Krasickiego). Lwów 1936.

Referat Szyszkowskiego na Zjeździe im. Krasickiego posiada nieprzeciętne znaczenie. Jest on zwięzłym a wyczerpującym ujęciem zapatrywań na sprawę nauczania literatury czołowego polonisty-nauczyciela.

Szyszkowski stoi na stanowisku konieczności bezpośredniego zetknięcia ucznia z tekstem, nic bowiem nie zastąpi wartości kształcących prawdziwej literatury. Uznając, że uczeń szkoły średniej nie dorasta do właściwego i poprawnego ujęcia dzieła literackiego jako całości samodzielnej, w sobie zamkniętej, Szyszkowski wyznacza nauczycielowi rolę pośrednika między literaturą a uczniem; zadaniem więc nauczyciela będzie według autora zobiektywizowanie jego sądów subiektywnych o utworze literackim, nauczenie, jak patrzeć na utwór jako dzieło sztuki.

Te cele dydaktyczne konfrontuje Szyszkowski ze współczesną wiedzą o literaturze i formułuje ciężkie zarzuty w sprawie dzisiejszych braków w tym zakresie literatury teoretycznej polskiej; zwraca też uwagę na braki w zakresie opracowań poszczególnych, nawet największych, autorów polskich, domaga się uściślenia pojęć i terminologii naukowo-literackiej. *J. Saloni.*

Ryszard Skulski: *,,Pan Tadeusz" jako książka szkolna,* Lwów 1935. (Skł. Gł. Książnica-Atlas).

Pięknie wydana 63-stronicowa rozprawa dra Skulskiego zasługuje na to, by zapoznały się z jej treścią szerokie rzesze polonistów. Książka obrazuje dzieje poematu mickiewiczowskiego w szkolnictwie pol. XIX i XX w. i składa się z trzech rozdziałów: 1) zagadnienie tekstu 2) programy i metody 3) czynności i środki pomocnicze.

Rozpatrując najpierw historię tekstu szkolnego ,,P. T." autor studium omawia po kolei trzy etapy: ,,wycinanki" zamieszczane w pierwszych wypisach, potem większe całości pojawiające się w różnych antologiach szkolnych, wreszcie t. zw. wydania szkolne, odpowiednio ocenzurowane pod względem moralnym i politycznym. Szczegółowo zajmuje się S. oceną edycyj, które ukazały się w Polsce odrodzonej. Pierwszeństwo przyznaje wydaniu prof. Pigonia stwierdzając wszakże, że jest ono za trudne dla dzisiejszego gimnazjum. Za ideał przyszłego wydania ,,P. T." dla gimnazjów nowego typu uważa reedycję wyczerpanego zupełnie wydania Kallenbacha i Łosia (Ossol.), odpowiednio unowocześnionego pod względem metodycznym.

Z kolei roztacza prof. S. szeroki obraz dziejów „P. T.“ na warsztacie szkolnym w związku z ewolucją programów i metod nauczania języka ojczystego w szkole średniej. Przedstawia prymitywy reprodukcji utworu u pierwszych wybitniejszych metodyków ub. stulecia: Cegielskiego i Rymarkiewicza (5 i 6 dziesięciolecie), metodykę „filologiczną“ Franciszka Próchnickiego i braci Mazanowskich, która wniknęła do oficjalnego programu w szkołach galic., krańcową erotematykę Czapczyńskiego, kompromisową K. Wojciechowskiego, wreszcie metodę problemowo-dyskusyjną J. Balickiego i St. Pelińskiego, panującą w szkole nowego typu. Cenne uwagi poświęca też autor rozróżnieniu między poszczególnymi stopniami nauczania „P. T.“: w dawnej szkole powszechnej i w różnych klasach dawnego gimnazjum. Interesująco zestawia polemiki toczone po czasopismach pedagogicznych, głównie w ostatnim 10-leciu XIX w., o właściwe pokierowanie w szkole lekturą arcydzieła mick.

W rozdziale ostatnim omawia znaczenie „P. T.“ jako materiału do ćwiczeń w wygłaszaniu estetycznym (którą to sprawą zajęły się już wskazówki metodyczne w r. 1892) i przedstawia dzieje utworu na deskach teatru szkolnego. Na koniec mamy jeszcze informacje bibliograficzne o przeźroczach, fotografiach i filmach do „P. T.“, charakterystykę literatury krytyczno-naukowej przydatnej do celów szkolnych oraz ocenę literatury t. zw. nieoficjalnej („bryków“). Swe cenne wywody kończy autor postulatem wydania oficjalnego przewodnika metodycznego do prowadzenia lektury „P. T.“ w III kl. gimn. i w przyszłym liceum.

Rozprawa dra Skulskiego zadziwia czytelnika ogromem trudu włożonego w opracowanie kwestii niezmiernie ciekawej i doniosłej zarówno dla polonisty jak i historyka oświaty w Polsce. Budzi ona szacunek dla sumiennej wnikliwości autora, który umiał dotrzeć do jakże często zapomnianych pozycji w dziejach poematu mick. na warsztacie szkolnym. Wydobycie z pyłu zapomnienia wielu prac o „P. T.“ w szkole, dziś jeszcze aktualnych, n. p. wzorów lekcyj, stanowi nietylko hołd autora dla wysiłków chlubnej przeszłości, ale i wartościową przysługę dla dzisiejszego pokolenia polonistów.

H. Schipper.

Adam Szczerbowski: *Współczesna poezja polska 1915—1935.* Warszawa—Zamość 1936.

Wydawanie antologii poetyckich — to na pewno jedna z najmniej wdzięcznych i najtrudniejszych wydawniczych dziedzin. Głównie jeśli idzie o poezję współczesną, podzieloną na wiele kierunków i zgrupowaną pod wielorakimi hasłami, szkopuł zasadniczy stanowi kryterium podziału utworów, o ile możności, najłatwiejszego. Poza tym fakt, że niekompletność wierszy wypływająca z istoty antologii skazuje każdą tego rodzaju książkę na pewną dowolność w wyborze, jest niebezpieczny i stanowi punkt zaczepienia do dyskusji dla każdego znawcy. Zwłaszcza gdy antologia ma służyć celom szkolnym i łączyć zamierzenia dydaktyczne z pedagogicznymi.

Dwie daty dziejowe stanowią ramy antologii Szczerbowskiego: 1915 i 1935, tj. rok pierwszych jeszcze nadziei wyzwolenia państwa i rok śmierci Józefa Piłsudskiego.

W tych ramach zamykają się trzy grupy polskiej poezji: 1) twórczość wojenna, 2) wiersze Leśmiana, Zegadłowicza i skamandrytów (tj. utwory, które powstawały na ogół od lat 1918—20, a więc od chwili zdobycia niepodległości Polski), 3) wiersze poetów najmłodszych, ze specjalnym uwzględnieniem

twórców „Kwadrygi". Pieczęć końcową książki stanowi wiersz S. Karpińskiego *Czarny maj.*

Ten bezpretensjonalny, jasny i niesłychanie łatwy podział pozwala każdemu zorientować się samodzielnie, bez uciekania się do programów i teorii literackich, w rozwoju polskiej poezji współczesnej i wytyczyć jej linię ewolucyjną.

Wybór poetów uznać należy na ogół za trafny, choć nie wiadomo, czy nie było by dobrze, gdyby Szczerbowski był jednak uwzględnił Maykowskiego, a z poetów Polski najmłodszej — Rogowskiego i Hollendra. Wśród skamandrytów Tuwim i Wierzyński — pomimo założenia Szczerbowskiego, ażeby nie dawać więcej niż po cztery utwory — domagają się silniejszej reprezentacji. Rzecz jasna, że o ile — zgodnie z życzeniem autora antologii — książka natchnie uczniów do zagłębienia się w pełnych wydaniach poetów, nie stanowi to braku poważniejszego. A natchnąć powinna.

Szczerbowski dołączył do swej książki artykuł informacyjny, w którym spowiada się (tylko dlaczego tak patetycznie i barokowo?) z intencji skłaniających go do wydania antologii i wyznacza jej cel oraz miejsce w programie gimnazjalnym, zwłaszcza w klasach najwyższych starego typu. Koniec książki stanowią informacje biograficzne i objaśnienia do twórczości poszczególnych autorów, krótkie, lapidarne, ale o rozmaitej wartości. Tak np. dane biograficzne Kadena i Leśmiana zaczynają się od tego, że są oni... członkami PAL-u. Nie przeczymy ważności owych informacji, ale uważamy, że bez szkody dla charakterystyki pisarzy powinny się znaleźć na końcu rozdziałów im poświęconych.

Podobnie razi sumienie polonistyczne moment, w którym Szczerbowski mówiąc o wyższości książek wojennych Kadena nad reportażem Remarque'a i jego naśladowców zdaje się zapominać o tym, że Kaden jest poetą i chwalcą wojny o wolność, gdy Remarque wojny nienawidzi, a tym samym stanowi biegun Bandrowskiemu przeciwny.

Bibliografia poetów nieuwzględnionych w antologii i literatura krytyczna zestawione są w sposób nienaukowy (brak miejsc i dat wydania).

W końcu razi niejednolitość pisowni przy tendencji stosowania pisowni nowej.

Usterki wymienione nie umniejszają wartości książki, która — jako jedyne tego rodzaju wydawnictwo dla celów szkolnych — będzie na pewno stanowić walną pomoc w nauce szkolnej języka polskiego.

J. Garbaczowska.

Poradnik „Polonisty".

W rubryce tej udzielać będziemy odpowiedzi na zapytania przesłane do redakcji — bez wymieniania adresata. W myśl bowiem życzeń prenumeratorów i czytelników nie chcemy wprowadzać żadnych konfliktów wykraczających poza zagadnienia ściśle polonistyczne. Odpowiedzi natomiast będą zawsze podpisywane przez tego, który odpowiedzi udziela.

Każda odpowiedź pomieszczona w „odpowiedziach redakcji" podlega dyskusji. Dla dobra sprawy nauczania języka polskiego prosimy przeto wszystkich, którzy w poruszonej sprawie mają coś do powiedzenia, o zabieranie głosu. Zapewniamy, że każdy głos czytelników, napisany we właściwym tonie, choćby najbardziej sprzeczny z zajętym przez redaktora stanowiskiem, lojalnie pomieścimy w naszym Piśmie.

Zapisywanie wyników lekcyj.

...czy należy zapisywać w zeszytach wyniki lekcyj i jak to ma być wykonane?

Zapisywanie lekcji w zeszytach uczniowskich jest pewną formalnością, która nie dotyczy zupełn e żadnej rzeczy istotnej w nauczaniu. Można zapisywać i będzie dobrze, można nie zapisywać i będzie jeszcze lepiej. Albo odwrotnie. Sprawa wiąże się raczej z jakimś zmysłem porządku czy z pewną formą zewnętrzną porządkowania, co jest rzeczą na wskroś indywidualną.

Dla wizytującego przeglądanie takich zanotowań połączone jest z pewną wygodą. A mianowicie: przeglądając, orientuje się szybciej i bez trudu wnika w przebieg i tok nauki w klasie, w sposób nauczania i sprawy, które zostały poruszone i opracowane, rozwiązuje sobie łatwiej zagadnienie, jak nauczyciel pojmuje swoje zadania w zakresie nauczania języka polskiego, a to — jak powszechnie wiadomo — nie jest ani rzeczą prostą, ani łatwą. Z drugiej strony: notowanie wyników lekcyj ma także tę stronę dodatnią, że w razie kontradykcji między wizytującym a nauczającym uściśla przedmiot dyskusji i daje utrwalony przedmiot stanowiący podstawę nieporozumienia.

Jeżeli notujemy wyniki lekcji w zeszycie uczniowskim, to my, poloniści, dbać o to powinniśmy, ażeby notatka uczniowska nosiła na sobie charakter polonistyczny. Nie należy przeto absolutnie stylizować notatki w formie wyników określających rzeczywistość pozaliteracką, o ile chodzi o lekturę — lecz właśnie to, co stanowi zdobycz w zakresie pogłębienia i wzbogacenia sprawności czytania, wiedzy w zakresie wartości artystycznych itd. A więc np. z *Doktora Piotra* nie będziemy notowali: Dowiedzieliśmy się, że w drugiej połowie w. XIX zaczynają wśród młodzieży nurtować prądy itd. ale: ,,Żeromski bardzo silnie uwydatnia konflikt między starym a nowym pokoleniem hołdującym zasadom...''; albo: ,,Swoiste cechy stylu Żeromskiego uwydatniają się w tej noweli w...''; albo: ,,Po odczytaniu tej noweli czytelnik znajduje się w dziwnej sytuacji; nie umie zdecydować się na określenie jasne, czy współczuje z Dominikiem, czy z Piotrem, ponieważ obydwaj oni zarówno szlachetne mają cele, jak i spokojne sumienie...'' albo: ,,Konstrukcja utworu...'' albo ,,Jako nowela wykazuje... itp.

Te sformułowania są przykładowe. Wybór ich zależy od sposobu przeprowadzenia lekcji, od dyskusji, która się toczyła, od zainteresowań młodzieży i nauczyciela itd. Pozostanie nienaruszalnym postulatem, by sformułowania polonisty były polonistyczne, nie służyły natomiast niczyjej wygodzie ani niczyjemu widzi-mi-się. Tylko wtedy bowiem będą usprawiedliwione w polonistyce jako wartościowy element dydaktyczny.

Notatki z nauki o języku winny być rzeczowe. Notatki z ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dotyczyć winny wyłącznie uświadomień w zakresie stylistyki i kompozycji.

Protokoły lekcyj.

....każe prowadzić protokóły lekcyj...

Należy jedynie postawić sprawę pod kątem widzenia tego, czy ,,on'' ma prawo to ,,kazać'', czy też nie. Protokoły lekcyj są pewną formalnością, która nie dotyczy zupełnie żadnej rzeczy istotnej,,, itd. *zob. wyżej...* W klasie pierwszej protokół może mieć znaczenie jako ćwiczenie w pisaniu sprawozdania, nb. o ile nauczyciel potrafi protokół w tym kierunku wyzyskać. Poza tym z polonistyką łączy się tylko jako indywidualne ćwiczenie w pisaniu, i... efektowny trik metodyczny *(...U mnie, proszę pana, uczniowie prowadzą...)*

Polonista a bibliotekarstwo.

...czy wobec tego polonista ma — obowiązek zajmowania się biblioteką szkolną, i o ile to łączy się ze sprawowanym przez niego urzędem?

O obowiązku nie może tu być w ogóle mowy. Polonista ma w zakresie bibliotekarstwa takie same obowiązki, jak nauczyciel każdego innego przedmiotu. Zajęcia nauczycieli normują w szkołach państwowych jakieś rozporządzenia, których bliżej nie znam.

Właściwie wydaje mi się, że polonista powinien znać i interesować się lekturą polonistyczną młodzieży akurat tyle, ile powinien interesować się lekturą biologiczną przyrodnik „żywy", fizyczną — fizyk, matematyczną — matematyk, klasyczną — klasyk itd. Bibliotekarz natomiast jest postacią nadrzędną w zakresie lektury nad wszystkimi specjalistami, powinien porozumiewać się z nimi wszystkimi, prowadzić odpowiednie statystyki, robić wykazy podawane do wiadomości specjalistów, rady pedagogicznej itd. Bibliotekarstwo jest bowiem dziś już pewną specjalnością; nic nie kwalifikuje na ten „fach" polonisty więcej aniżeli każdego innego specjalisty. W dzisiejszym stanie rzeczy najczęściej byłby powołany do prowadzenia biblioteki np. gimnastyk albo rysownik, którzy nie mają niepłatnych zajęć poza lekcjami; polonista natomiast ma ich bardzo dużo w postaci poprawiania wypracowań. Na dobrą sprawę do prowadzenia biblioteki w szkole nadaje się najlepiej główny wychowawca młodzieży, a więc dyrektor lub wychowawca generalny. Oni bowiem jedyni w całej szkole zdolni są objąć sprawy czytelnictwa młodzieży w związku z zasadniczymi sprawami wychowawczymi, zbadać zainteresowania młodzieży, regulować je itd. Tego przecie polonista wykonać nie może, bo ograniczony jest do jednego przedmiotu. Konieczność łączenia bibliotekarstwa z polonistyką jest grubym nieporozumieniem, wykazującym zasadnicze nieorientowanie się w istocie i wartości wszechstronnego czytelnictwa.

Rozkład materiału.

...to wszystko nie jest rozkładem materiału według tej zasady, którą wyłuszczał Pan na naszym Ognisku. Czy Pan już doszedł do rozwiązania tej zawiłej sprawy? Ja, pomimo że poświęciłam tej sprawie dużo myśli i dużo wysiłku, poradzić sobie nie mogę. Niech mi więc Pan, sprawca dusznych niepokojów, jakoś dopomoże...

Niestety, nic dopomóc nie mogę, bo sam nic nie wiem. Poruszając sprawę na Ognisku, gdzie znalazłem się przecież tylko przypadkowo, zaznaczałem, że nie mam rozwiązania, że szukam go i proszę o pomoc wszystkich polonistów. Do dziś go jeszcze nie znalazłem i pewnie go sam nie znajdę. W tej chwili zainteresuję sprawą szerszy ogół, a w ten sposób może przyczynimy się obydwoje do jej szybszego i poprawniejszego rozwiązania. Podaję więc do publicznej wiadomości:

Na jednym z Ognisk skrytykowałem dotychczasowe rozkłady materiału zamieszczane w dziennikach szkolnych jako niepotrzebne, formalistyczne, pseudopolonistyczne zapisywania. Chodziło tu głównie o zapiski dotyczące lektury i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Albowiem „polonistycznie" byłoby to wykonane wówczas, gdyby mieściło określenia postępu w zakresie sprawności czytelniczej i posługiwania się językiem w mowie i piśmie. Tego nie zastąpi wymienianie tytułów lektury ani ilości i rozwoju ćwiczeń, które będą w okresie wykonane. Dla określenia polonistycznego tego, co jest do zrobienia, należałoby użyć odpowiednich polonistycznych wyznaczników. Ja ich jeszcze dotychczas nie wynalazłem. Do wynalezienia ich powołani są wszyscy.

Do sprawy rozkładu materiału obiecuję powrócić najdalej w czwartym numerze POLONISTY, który wyjdzie w pierwszych dniach września. Wtedy sprawa ta będzie aktualna. Tymczasem czekam na ,,głosy ze świata". Zawierać one winny odpowiedź na pytanie: ,,Jak powinien wyglądać rozkład materiału z języka polskiego".

Nauka o języku w kl. IV gimn.

...zupełnie nie potrafię uczyć gramatyki w klasie czwartej gimnazjum...

Wskazówki nauczania gramatyki w klasie czwartej gimnazjum podaje Dańcewiczowa w broszurze pt. *Wytyczne realizacji programu języka polskiego w nowym gimnazjum. Klasa IV.* Broszurę można nabyć za cenę 1 zł w naszej administracji (+25 gr na porto). Dańcewiczowa w referacie swoim określa przede wszystkim zasadniczą zmianę, jaka zachodzi w klasie IV w układzie przedmiotu, następnie omawia merytoryczne sprawy materiału, w końcu przechodzi do zagadnienia praktycznego: jak powinien sobie radzić nauczyciel z trudnościami nauczania. Byłoby to więc wyczerpanie całości zagadnienia. Dlatego też — o ile *Wytyczne* nie wystarczają — proszę podać szczegół, o który chodzi, a może p. Dańcewiczowa posłuży dokładniejszymi wyjaśnieniami.

J. Saloni.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Organizowanie Twa Polonistów Rzpl. Polskiej postępuje szybkim krokiem naprzód. W chwili obecnej tworzymy na razie 50 oddziałów. Bezustannie napływają w wielkiej liczbie zgłoszenia ze wszystkich zakątków Państwa.

Od dnia 1 stycznia 1937 ,,Polonista" stał się organem Twa. Drugim organem jest ,,Życie Literackie", którego pierwszy zeszyt ukaże się w marcu br. Pismo to omawiać będzie bieżącą produkcję literacką oraz sprawy z zakresu teorii i krytyki literackiej, historii literatury, estetyki, językoznawstwa i wiedzy o kulturze.

W związku z zaszłymi zmianami i potrzebą stworzenia odpowiednich podstaw finansowych dla obu pism ukazanie się ich uległo opóźnieniu. Redakcja obiecuje opóźnienia te wyrównać w ciągu pierwszego półrocza br.

W odpowiedzi na liczne zapytania T. Zarząd Główny Tow. Polonistów Rzpl. Pol. podaje do wiadomości:

1. Każdy członek Twa otrzymuje na zasadzie opłacania składki oba organy Twa.
2. Składka członkowska wynosi 10 zł rocznie dla Zarządu Głównego oraz po 25 groszy miesięcznie na rzecz Oddziału miejscowego, do którego członek należy. Składkę tę można opłacać w ratach miesięcznych po 1 zł 25 groszy.
3. Składki należy uiszczać: a) przed ukonstytuowaniem się Oddziału miejscowego — bezpośrednio na konto P. K. O. nr 68 (właściciel konta tymczasowo: Klub Polonistów w Warszawie), b) po ukonstytuowaniu się Oddziału — na ręce skarbnika Oddziału, który winien bezzwłocznie przekazać je T. Zarządowi Głównemu na konto wspomniane po potrąceniu kwoty należnej Oddziałowi miejscowemu. — Członkowie ,,Grupy zamiejscowej" warszawskiej płacą składki jak pod a).

4. Uprasza się ogół członków o jak najszybsze przesłanie składek, gdyż od stworzenia odpowiedniego funduszu, którym T. Zarząd Gł. mógłby dysponować, zależy byt Twa, możność wydawania czasopism oraz sprawne kierowanie dalszymi pracami w kierunku rozbudowy Twa.
5. Statuty można otrzymać w cenie 40 gr za egzemplarz.
6. Oddziały Twa mogą powstać w miejscowościach, w których jest minimum 10 polonistów i miłośników polonistyki. Poloniści mieszkający poza obrębem tych miejscowości mogą zgłosić przystąpienie do najbliższego Oddziału lub wpisać się do „Grupy zamiejscowej" warszawskiej. W tym ostatnim przypadku należy przesłać zgłoszenie na adres: Eugeniusz Sawrymowicz, Warszawa, Niska 69, m. 1. Tegoż kolegę należy zawiadomić również o wstąpieniu do najbliższego Oddziału miejscowego. Wszelką inną korespondencję z Zarządem Gł. kierować należy nadal na adres: Z. Jętkiewiczowa, Warszawa, Smolna 18, m. 10.
7. Członkami Twa mogą być tylko osoby fizyczne (nauczyciele, pracownicy kulturalno-oświatowi itp.) Osoby prawne (szkoły, Ogniska, biblioteki itp.) mogą być prenumeratorami organów Twa na zasadach ogólnych oraz ewentualnie korzystać z usług Twa na podstawie indywidualnych umów.
8. Niektóre ośrodki polonistyczne wyraziły wątpliwość, czy ukonstytuowanie się ich byłoby racjonalne, skoro nie czują się na siłach do rozwijania działalności we wszystkich kierunkach wytyczonych przez statut.

   Otóż wyjaśniamy:

   Statut Twa rzeczywiście przewiduje b. szeroką działalność. Przy układaniu tegoż organizatorzy liczyli się z rozmaitymi możliwościami i dlatego postarali się przez zamieszczenie odpowiednich punktów zapobiec trudnościom prawno-administracyjnym w przyszłych poczynaniach Twa.

   Nie znaczy to jednak wcale, że Oddziały obowiązane są realizować wszystkie zadania Twa. Statut określa *maximum;* w programach pracy Oddziałów należy uwzględnić lokalne możliwości.
9. Two Polonistów Rzpl. Pol., podobnie jak Pol. Two Historyków czy Two Neofilologów, nie jest stowarzyszeniem zawodowym ani organizacją wyłącznie nauczycielską. Nie prowadzi ono polityki zawodowej i dlatego nie zachodzi żadna kolizja między Tow. Polonistów Rzpl. Pol. a nauczycielskimi organizacjami zawodowymi jak T. N. S. W., Z. N. P. czy Chrz. Nar. Stow. N.
10. T. Zarząd Gł. uprasza Komisarzy Zarz. Gł., którzy dotąd nie przesłali sprawozdań, o uczynienie tego bezzwłocznie. Podobnie uprasza Oddziały, które już ukonstytuowały się, o bezzwłoczne przesłanie wykazu członków (wraz z adresami), wpłacenie składek i podanie listy delegatów na Walne Zgromadzenie.
11. Walne Zgromadzenie odbędzie się w niedzielę 2 maja b. r. Zależnie od stanu funduszów nastąpi całkowity lub częściowy zwrot kosztów podróży delegatów. Dalsze szczegóły w tej sprawie będą podane w osobnym komunikacie.

Tymczasowy Zarząd Główny.

Kronika.

Ukonstytuowanie się Oddziału Warszawskiego Tow. Pol. Rz. P.

Dnia 11 lutego br. odbyło się organizacyjne Walne Zgromadzenie Oddz. Warsz. Tow. P. Rz. P. Zarząd, wybrany na tym zebraniu, ukonstytuował się w sposób następujący: Dr Z. Niemojewska-Gruszczyńska — przew., Dr A. Kopczewska i Z. Lirecka — zast., T. Radoński i T. Parnowski — sekret., W. Leonowicz — skarbnik. Ponadto objęli różne funkcje w Zarządzie pp.:

Dębska Z., Gutschówna I., Karpowiczowa Z., Korzeniewska E., Nekraszowa N., Osuchówna J., Parnowski T., Przybyszewska L., Rosnowska J., Sivert T., Saloni-Kulczycka J., Winnicki W., Wróblewski K., Żółkiewski St. Utworzono nast. referaty i komisje: metodyczną (podkomisje dla liceów, gimn. ogólnokszt., szkół zawodowych i szkół powszechnych), badań literackich (opiekować się będzie ona m. i. Sekcją Nauki o Literaturze, która powstała jeszcze w łonie Klubu Pol. i osiągnęła już poważny dorobek), czytelni pism i biblioteki, towarzysko-wycieczkową, informacyjno-prasową.

Program języka polskiego w liceach ogólnokształcących.

W czasie W. Zgrom., o którym piszemy wyżej, kol. Tad. Parnowski wygłosił referat o wytycznych minist. projektu. Po referacie wywiązała się ożywiona dyskusja. Większość dyskutantów wypowiedziała się przeciw podporządkowywaniu literatury pięknej syntezie ,,kulturoznawczej". Jak się dowiadujemy, projekt pierwotny uległ już kilkakrotnemu przeredagowaniu, a niebawem ma być przesłany zainteresowanym czynnikom do zaopiniowania.

Komisarze Zarządu Głównego Tow. Pol. Rz. Pol.

Chcąc ułatwić ogółowi polonistów skupianie się w szeregach Twa podajemy listę mężów zaufania (komisarzy), do których T. Zarząd Gł. zwrócił się z prośbą o powołanie do życia miejscowych oddziałów. Są nimi:

Bydgoszcz: Dr E. Winkler (Seminaryjna 3), Biała-Bielsko: Dr Z. Bastgenówna (Legionów 23), Chełm Lub.: A. Sarbinowski (Gimn. Czarnieckiego), Częstochowa: Szołdrowski (Gimn. Traugutta), Grodno: Kl. Rayssówna (Orzeszkowej 22), Grudziądz: Pietrusiewicz (Gimn. niem.), Inowrocław: M. Kadlec (G. P. im. Kasprowicza), Jarosław: Dr Sz. Taube (I G. P.), Katowice: Dr M. Miterzanka (G. Żeń.), Kołomyja: J. Przygodzki (I G. P.), Kowel: Dr E. Góra (Gimn.), Kraków: Dr F. Bielak (pl. W. Świętych 7), Krzemieniec: Dr J. Kammer (P. Sem. Prawosł.), Lublin: Dr B. Gdula (Ogrodowa 14), Lwów: Dr J. Kijas (Mochnackiego 6), Łomża: Dr S. Osiecka (Sem. N.), Łódź: Dr T. Czapczyński (Sienkiewicza 35), N. Sącz: J. Piotrowski (Pierackiego 16), Ostrołęka: W. Gorgoniowa (11 Listop. 40), Ostrowiec Kiel.: J. Kulpa (Sem. Naucz.), Pińsk: St. Marcik (G. P.), Piotrków Tryb.: M. Strychalski (P. Gim. Chrobrego), Płock: ks. Góralski (G. im. St. Kostki), Poznań: St. Balicki (P. Gim. Mickiewicza) i Dr St. Peliński (P. Gim. im. Paderewskiego), Przemyśl: A. Skowronek (I G. P.), Radom: Dr J. Gawlik (Staromiejska 14), Rawa Ruska: E. Hanus (G. P.), Równe: Dr J. Kammer (G. P.), Siedlce: Dr St. Rutkowski (Floriańska 14),

Sosnowiec: Dr T. Pasierbiński (G. im. Staszica), Stanisławów: Dr Wł. Chłędowski (Kamińskiego 7), Stryj: K. Czernecki (Podzamcze 34), Suwałki: M. Głazkówna (G. im. Konopn.), Tarnopol: Spittal (II G. P.), Tarnów: J. Szawłowski (I G. P.), Toruń: Dr W. Danek (Wyspiańskiego 33), Wilno: J. Wokulska-Piotrowiczowa (M. Pohulanka 18 m. 8), Włocławek: I. Antoniukowa (P. G. im. Konopn.), Zakopane: Dr J. Hełm-Pirgowa („Czerwony Kapturek"), Zamość: A. Szczerbowski (G. P.).

Pozawarszawskie Oddziały Tow. Pol. Rzpl. Pol.

W chwili, gdy oddajemy zeszyt do druku, posiadamy informacje o ukonstytuowaniu się nast. Oddziałów: Brześć n/B.: przew. — Al. Książek (Dąbrowskiego 15 m. 3), zast. — A. Niwiński, sekr. — Z. Singerówna, skarb. — M. Zawiślan; Białystok: przew. — M. Pęcherski, zast. — J. Szumska, sekr. — F. Echeński, skarb. — Dr F. Horwitz. Adres: Państw. Gimn. im. Jabłonowskiej; Drohobycz: przew. — M. Mściwujewski (Borysławska 22), zast. — Dr E. Alterowa, sekr. — A. Majkówna, skarb. — M. Kałużniacka; Gdynia: przew. — Dr M. Czabanowski (Zakopiańska 21), zast. — St. Mirecka, sekr. — M. Zakrzyńska, skarb. — M. Al. Bańkowska; Kielce: przew. — Dr J. Gębica (Szeroka 30 m. 6), zast. — Dr O. Peist, sekr. — E. Zaremba, skarb. — J. Sławoszewska; Leszno Wlkp.: przew. — J. Szpunar (Piłsudskiego 21), zast. — M. Peter, sekr. — red. A. Walczak, skarb. — K. Jabłoński; Rzeszów: przew. — Dr R. Ottenbreit (P. G. Męsk.), zast. — M. Szewera, sekr. — L. Bojczuk, skarb. — M. Teichman; Sambor: przew. — Dr S. Przyboś (I G. P.), zast. — A. Glodt, sekr. — Dr C. Święch, skarb. — H. Herold.

„Potop" w klasie czwartej gimn.

Ministerstwo WR i OP zarządziło niedawno, że w klasie czwartej gimnazjum nie należy czytać Sienkiewicza *Janka muzykanta* i *Bartka zwycięzcy*, natomiast należy czytać *Potop* (Kurat. Warsz. podało błędnie *Potok*). Jakie przyczyny wywołały to zarządzenie — trudno dociec; należy tylko na jego marginesie zaznaczyć, że zrównano w nim wartości i jakości zupełnie niewspółmierne. Albowiem:

1. *Bartek zwycięzca* i *Janko muzykant* są to utwory, których akcja rozgrywa się na tle stosunków drugiej połowy wieku XIX, przez co utwory te organicznie wiązały się w klasie czwartej z zasadniczą myślą programu, skonstruowanego historycznie. *Potop* natomiast z tego samego punktu widzenia uwzględniony jest dotychczas w klasie drugiej, kiedy tematycznie język polski łączy się z wiekiem XVII. W związku z tym powinnoby Ministerstwo uzupełnić swoje zarządzenie wskazówką, czy w drugiej klasie ma się czytać *Potop*, czy też nie.
2. *Bartek zwycięzca* i *Janko muzykant* są to bardzo typowe, klasyczne niemal nowele i dlatego służyły jako materiał do wykonania postulatów działu programu, zatytułowanego „Opracowanie", a domagającego się omówienia kompozycji i struktury noweli. *Potop* natomiast jest powieścią, na której — samo przez się zrozumiałe — trudno będzie uczyć o noweli. I tu znowu trzeba by odpowiednich wskazówek, jak należy pogodzić zarządzenie Ministerstwa z wymaganiami programowymi.

Wydając zarządzenie władze nasze traktowały je zapewne jako doraźne i nie cierpiące zwłoki. Przekonani jesteśmy, że uzupełni je Ministerstwo w niedługim czasie odpowiednimi wyjaśnieniami.

Drukiem Zakładów Graficznych „Biblioteka Polska" w Bydgoszczy

OD REDAKCJI:

Następny (2-gi) zeszyt „Polonisty“ za marzec-kwiecień 1937 ukaże się w pierwszych dniach kwietnia br. Numer pierwszy „Życia Literackiego“ za styczeń—luty 1937 wyjdzie w drugiej połowie marca br.

TOWARZYSTWO POLONISTÓW RZECZYPOSP. POLSKIEJ

posiada na składzie następujące wydawnictwa:

1. Roczniki „Polonisty“:
   I (1931), II (1932), III (1933) . . . . po 3.— zł
   IV (1934), V (1935), VI (1936) . . . . po 6.— zł
   Sprzedaż na tych warunkach do 1. VII br.
2. Dańcewiczowa — Saloni — Szyszkowski: *Wytyczne realizacji programu jęz. polskiego*:
   dla kl. III . . . . 1.— zł
   dla kl. IV . . . . 1.— zł
3. H. Policht: *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej* . . . . 1.— zł
4. W. Szyszkowski: *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich* . . . . 0.50 zł
5. A. Szczerbowski: *Współczesna poezja polska 1915—1935* . . . . 4.— zł

Zamówienia należy kierować na adres:

Zofia Jętkiewiczowa, Warszawa, Smolna 18, m. 10. Konto czekowe P. K. O. nr 68 (Klub Polonistów). Koszta przesyłki obciążają adresata.